

»СКРИВЕНО СИРОМАШТВО« НАСТАВНИКА: СТАТУС, ПОСЛЕДИЦЕ И СТРАТЕГИЈЕ ПРЕВАЗИЛАЖЕЊА

Бланка Богуновић* и Ивана Станковић
Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. Последице смањених материјалних и других могућности у периоду друштвене транзиције одражавају се на квалитет живота и рада наставника, а тиме посредно и на образовање ученика. *Циљеви:* (1) установити наставничку процену сопственог материјалног статуса и субјективни доживљај сиромаштва наставника; (2) испитати на који начин је лични доживљај сиромаштва наставника повезан са квалитетом њиховог ангажовања у наставним и ваннаставним активностима; (3) испитати које економске и психолошке стратегије наставници користе у превладавању стреса због нижег материјалног статуса; (4) испитати да ли постоје разлике између наставника у односу на социодемографске варијабле и претходно постављене циљеве. *Узорак* чини 141 наставник музичких и општеобразовних школа у Београду и из унутрашњости. *Метод:* истраживање је експлоративно и користи квалитативне и психометријске методе анализе. *Резултати* указују на структуру »скривеног сиромаштва« наставника: осредњи и лош материјални статус, финансијска и логистичка подршка шире породице, додатни посао, неиспуњена материјална очекивања у односу на образовни статус и неостварене више потребе. Наставници процењују да се реално сиромаштво образовног система и »скривено сиромаштво« наставника одражавају на квалитет одређених аспеката образовног процеса у целини и у појединим елементима: на наставников лични живот и мотивацију за рад, ауторитет у школи, квалитет наставничког ангажовања у настави и на могућност стручног усавршавања. Наставници користе финансијске и психолошке стратегије превладавања стреса које се могу одредити као: моралистичке, компензаторне, избегавајуће, непримерене емоционалне, ослањање на породичне и пријатељске потпорне системе и активистичке. *Закључак:* превасходно субјективно и духовно сиромашење слоја високо образованих људи, који су при томе и носиоци васпитања и образовања нових генерација, слаби снагу образованог средњег друштвеног слоја који треба да буде генератор промена и носилац развоја друштвених вредности. *Кључне речи:* наставник, музичка и општеобразовна школа, »скривено сиромаштво«, квалитет образовања, стратегије превазилажења стреса.

Процес транзиције носи са собом бројне проблеме и промене које се одражавају у свим подсистемима и слојевима друштва. образовање, као један од главних стожера сваког друштва, неминовно трпи потресе и трансформације. Поред реформи образовног система, као неодојиви

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

елемент процеса друштвене транзиције јавља се свеобухватно осиромашење материјалних и других ресурса целокупног образовног система. Јасно је, да последице смањених материјалних и других могућности мењају живот сваког појединца и да утичу на квалитет живота и рада наставника, а тиме посредно и на образовање ученика. Налази студије који поткрепљују ово становиште, говоре о томе да се професионални и лични идентитет наставника мења под утицајем социјалних, економских и политичких поремећаја. При томе, наставници сматрају да су преносиоци релевантних информација и друштвених вредности, али верују да они који су ван школе не разумеју довољно стрес и проблеме са којима се суочавају наставници (Goddard, 2000). Наставници, као високообразовани стручњаци требало би да припадају средњем друштвеном слоју и да представљају главне носиоце промена образовног система. Међутим, поставља се питање: у којој мери су њихови материјални и лични ресурси осиромашени и каква је њихова реална моћ да носе »терет« образовних и друштвених промена? На који начин они доживљавају осиромашење школског система и школе као државне институције и како се то одражава на њихово професионално ангажовање?

О економском статусу наставника, условима за рад и напредовање у школама са лошијим материјалним приликама, говоре резултати истраживања, превасходно из страних средина. Главни налази указују на то да су наставници из сиромашнијих школа мање задовољни својим платама него наставници из економски богатијих школа. Као кључни проблеми за рад у сиромашнијим школама наводе се: недостатак неопходног материјала и опреме, уџбеника; лоше понашање ученика и непоштовање наставника; безбедност у школи (физички конфликти међу ученицима, претње наставницима) и недостатак сарадње родитеља са школом (Perk, 2003). Подаци такође указују на то да постоји извесна повезаност између услова рада у сиромашнијим школама и броја квалификованих наставника. У таквим школама су често запослени наставници којима недостаје искуство, који нису положили лиценцу за предавача из првог покушаја и који су похађали факултете са нижим захтевима приликом селекције или они наставници који предају предмете ван свог главног поља професионалне обуке и образовања. Закључци указују на потребу подстицања високо квалификованих наставника већом платом, како би они били мотивисанији да раде у сиромашнијим школама (Olson, 2003). Наставници у најсиромашнијим школама имају мање прилика за професионални развој, а када им је било омогућено професионално усавршавање показивали су боље резултате по питању предавачке ефикасности и компетенција за примену новина у настави (Вог-

man *et al.*, 1999). Налази више истраживања, дакле, указују на значај материјалног статуса наставника за улагање одређеног степена ангажовања који обезбеђује добру ефикасност у подучавању. Они такође опомињу на постојање директне везе између задовољства материјалним статусом и квалитета наставе.

У истраживањима која се детаљније баве наставниковим задовољством послом (Marlow *et al.*, 1996; Dinham & Scott, 1998) истичу се могући разлози за напуштање посла који укључују: недисциплину, мањак мотивације и негативне ставове ученика; емоционалне факторе, као што су недостатак задовољства, досаду због дневне рутине, стрес и фрустрацију; недостатак поштовања од стране заједнице, родитеља, административног особља; тешке радне услове, недовољна примања и недостатак награде и признања. С друге стране, наставниково ангажовање, ентузијазам и задржавање на послу повезани су са: осећањем благостања, позитивним вредновањем образовног система, руковођења и администрације, радне средине и услова за рад (Leithwood & McAdie, 2007; Weiqi, 2007).

Свакако, да рад у условима осиромашеног образовног система и личне материјалне оскудице, представља значајан агенс стреса за наставнике. Истраживања која се баве изворима, врстама и улогом стреса у наставничкој професији (Крнјajić, 2007) истичу четири главна фактора наставничког стреса: лоше понашање ученика, лоши радни услови, недостатак времена и лош школски етос. О »лошим условима« се говори као једном од главних извора професионалног стреса и код наставника основне (Chaplain, 1995; према Крнјajić, 2007) и код средње школе (Capel, 1987; Pierce & Molloy, 1990; према Крнјajić, 2007). Бројне студије о наставничком стресу и стратегијама за превазилажење стреса (Howard & Johnson, 2000; Conely & Woosley, 2000; Hansen & Brandon, 2003; Schamer & Jackson, 1996; Taylor, 2005) указују да међу најзначајније специфичне изворе стреса за наставнике спадају: *сиромашан однос ученик–наставник* (недостатак мотивације и поштовања наставника од стране ученика); *временски притисак* (недостатак адекватног времена за припрему, нереални захтеви и временски рокови); *конфликт улога* (захтев за новим улогама, за које није постојала адекватна обука); *нејасност улоге* (када постоји нејасност у очекивањима, конфузне или нејасне информације о томе како испунити захтеве); *сиромашни радни услови* (недостатак адекватних помагала и ресурса, превелик број ученика у разреду, превише буке у радном окружењу, просторно изоловани школски објекти); *мањак контроле и моћи одлучивања* (хијерхаризована управа школе, концентрација моћи у рукама неколицине); *лош*

однос међу колегама (мањак поверења и сарадње); осећање личне неадекватности (недовољно обучени наставници); стресори ван организације (негативан однос заједнице према наставницима и школи). У ретким студијама које се баве улогом стреса у професионалном животу наставника музике, систематизација стресора указује да су од суштинске важности за наставнике музике били проблеми повезани са конфликтом или преоптерећеношћу већим бројем улога, некоришћењем вештина и неадекватношћу ресурса (Scheib, 2003). Запажамо да извори незадовољства наставника у специфичном музичком контексту нису директно везани за економски домен. Питање које се намеће је до које границе индивидуа може да дела са недовољним ресурсима, односно које су потенцијалне тачке ослонаца у превазилажењу и/или превенцији сиромаштва и његових последица? Ресурси подразумевају не само финансијска добра, већ и емоционалне, менталне, физичке, потпорне системе, расположиве моделе улога и познавање скривених правила контекста (Раупе, 1996). Како недостатак финансијских утиче на одржавање и напредак осталих ресурса и у којој мери?

Када се ради о конкретним стратегијама које наставници користе за превладавање стреса, могуће је разматрати их у оквиру две групе: палијативне (полумере) и директне акције (Howard & Johnson, 2000). Палијативне технике нису усмерене на суочавање са извором стреса, већ су пре усмерене на редуковање утицаја стресора. Ове технике су на дужи стазе дисфункционалне и обухватају активности као што су: претерано пијење, пушење и избегавање. Директне акције/технике превладавања стреса обухватају покушаје да се елиминише извор стреса. Директне акције наставника подразумевају: предузимање акције за суочавање са проблемима; држање својих осећања под контролом; тражење подршке од колега и/или директора; добри односи са колегама; организовање времена и постављање приоритета у радним задацима; компетентност. Као три кључна заштитна фактора у превладавању стреса наводе се: деперсонализација непријатних и тешких догађаја; снажно уверење у сопствену способност контроле над оним што се догађа; снажна подршка групе (колега) и осећање поноса због достигнућа и компетенција.

У нашој средини нема много истраживања која су се бавила овим питањима и зато је наша намера да интересовање фокусирамо управо на наставнике и њихов доживљај економске ситуације и проблеме који из тога настају. Пошли смо од претпоставке која је произашла из пилот истраживања спроведеног на узорку наставника музичких школа у унутрашњости и граду (Stanković i Bogunović, 2008) да постоји »скривено

сиромаштво« наставника. Оно подразумева животну ситуацију у којој је осујећено задовољавање виших потреба (образовне, културне, развојне, естетске), због недостатка адекватних материјалних средстава и стога сталног одрицања у корист задовољења основних, егзистенцијалних потреба. Питање које се намеће је: да ли професионално различите групе наставника имају различити или можда исти субјективни доживљај друштвено-економских услова у којима живе и раде? Претпостављали смо да разлике постоје с обзиром на природу посла, али и с обзиром на установљене разлике наставника музике у односу на немузичку популацију (Вогуповић, 2006, 2008). Такође, постављамо питање разлика међу наставницима из мањих и већих средина (велики – мали град) с обзиром на то да лични доживљај економског положаја и степена сиромаштва зависи преваходно од референтне средине и шире групе којој појединац припада. Рад који презентујемо бави се економским статусом наставника (музичара и немузичара), везом са квалитетом наставног процеса и шире, стратегијама превладавања проблема насталих услед смањене економске моћи средњег друштвеног слоја.

Метод истраживања

Истраживање је експлоративно и користи квалитативне и психометријске методе анализе. *Циљеви:* (1) испитати како наставници музичких и општеобразовних школа процењују свој материјални статус и какав је њихов субјективни доживљај сиромаштва; (2) испитати на који начин је лични доживљај сиромаштва наставника повезан са квалитетом њиховог ангажовања у наставним и ваннаставним активностима; (3) испитати које економске и психолошке стратегије наставници користе у превладавању стреса због нижег материјалног статуса и (4) испитати разлике између наставника у односу на социодемографске варијабле, а у односу на претходно постављене циљеве.

Варијабле су груписане у пет категорија: индикатори *социодемографског статуса* наставника: пол, образовни ниво (средња школа, факултет, постдипломске студије), радни стаж наставника, врста школе у којој наставник предаје (музичка или општеобразовна), место у којем предаје (унутрашњост или Београд). Индикатори *материјалног статуса:* самопроцена материјалног статуса, степен и природа помоћи од стране шире породице, додатни посао наставника. Индикатори *субјективног доживљаја сиромаштва:* шта наставници подразумевају под појмом »сиромаштво«, да ли се сходно сопственој дефиницији осећају сиромашно, да ли су животна очекивања наставника везана за матери-

јални статус остварена или не и у којој мери. Индикатори *квалитета ангажовања наставника*: наставникова процена проблема који настају услед отежане материјалне ситуације у образовању; утицај висине њихових примања на постављање сопствених захтева у раду; степен залагања у настави и/или на додатном послу; које промене би наставник увео у рад школе, наставу и свом раду, када би имао виша примања; степен ваннаставног ангажовања наставника (прековремени рад, такмичења). Индикатори *начина превладавања отежане материјалне ситуације*: економске и психолошке стратегије наставника.

Мерни инструмент је конструисан за потребе истраживања. Упитник садржи 19 питања, од којих је већина била отвореног типа. За *обраду података* коришћена је квалитативна анализа садржаја, дескриптивна анализа и израчунавана је значајност разлика. *Узорак* је чинио укупно 141 наставник основних и средњих школа у Београду и из унутрашњости. Узорак чине два подузорка: наставници музичких школа (47%) и наставници општеобразовних школа (53%). У школама у унутрашњости предаје 57% наставника из узорка, док у школама у Београду предаје 43% наставника. Структуру узорка према полу чини 77% испитаника женског и 23% мушког пола. Највећи проценат наставника има високу стручну спрему (79%), затим магистратуру, специјализацију или вишу стручну спрему (8%), док само 5% наставника има завршену средњу школу. Радни стаж смо разматрали у односу на пет категорија: од 0 до 5 година радног стажа (25% испитаника), од 6 до 10 година (21% наставника), од 11 до 15 година (12%), од 16 до 20 година (14%) и преко 20 година стажа (28% наставника).

Истраживање је обављено у сарадњи са стручним сарадницима, у следећим школама: Школа за основно музичко образовање »Божидар Трудић« Смедеревска Паланка, Школа за основно музичко образовање Кула, Школа за основно и средње музичко образовање »Јосип Славенски« Београд, Школа за основно и средње музичко образовање »Станковић« Београд; Основна школа »Херој Иван Мукер« Смедеревска Паланка, Основна школа »Свети Сава« Београд, Гимназија »Света Ђорђевић« Смедеревска Паланка и VI београдска гимназија.

Резултати

Резултати истраживања који се односе на процену реалног материјалног статуса и субјективног доживљаја сиромаштва наставника музике и општеобразовних предмета су у складу са налазима пилот студије извршене на мањем узорку наставника музичких школа (Stanković i Boguno-

vić, 2008). Наиме, већина наставника (88%) процењује свој *реални материјални статус* као »средњи« (74%) или као »врло лош« или »лош« (14%), а тек 12% наставника процењује као врло добар. Овај податак указује на то да наставници у целини нису задовољни својим примањима и да, свакако, њихов економски статус »боји« њихову свакодневицу. С намером да обезбеде повољније опште животне услове наставници се ослањају на »средњу« и/или »значајну« *подршку шире породице* (52%), која им на различите начине помаже у одржавању одређеног нивоа и начина функционисања, док 46% наставника истиче да им породица помаже »мало« или »нимало«. *Начин на који шира породица помаже* је првенствено финансијска помоћ уз моралну подршку (58%), затим помоћ породице у чувању деце и помоћ у кући (20%), само морална подршка породице (17%) и помоћ у решавању стамбеног питања (4%). Упечатљива је подршка породице у кључним аспектима решавања егзистенцијалних проблема. Заступљени су, не само традиционални облици подршке породице, који су у извесном степену карактеристични за породично-културни миље у Србији (морална подршка, чување деце), већ и значајно присуство материјалног улагања од стране примарне породице. И поред ослањања на породичне ресурсе, готово 2/3 наставника (64%) додатно зарађује, радећи још један или више додатних послова, у намери да допринесе побољшању економског статуса. Они држе приватне часове (26%), раде неки други приватни (15%) или хонорарни посао (10%), раде у другој школи (7%), а 5% наставника има, чак, два или више додатна посла. Запажамо да наставници у одређеном броју раде посао »у струци«, држећи приватне часове, али и да прихватају и друге врсте послова, вероватно због природе свог наставног предмета или зато што прихватају све могућности за додатну зараду. Из ових података можемо закључити да велики број наставника своје слободно време користи за обезбеђивање додатних прихода.

У групи индикатора *субјективни доживљај материјалног статуса* наставници сиромаштво описују одговорима који се могу сврстати у оквиру континуума »материјалног« сиромаштва на једној страни и »духовног«, на другој. Сходно томе, 42% наставника под сиромаштвом подразумева незадовољене основне егзистенцијалне потребе (*»материјалну ситуацију у којој реални трошкови живота превазилазе примања«*), док 27% наставника под сиромаштвом подразумева не само незадовољене непосредне егзистенцијалне потребе, већ и друге животне потребе (*»аутомобил, уштеђевина, здраво одрастање деце, подизање породице, рекреативне, потребе за путовањима«*), као и потребе квалитативно вишег реда – образовне, културне, за усавршавањем. Следе-

ћа група наставника (31%), подразумева под сиромаштвом, првенствено, неки специфичнији вид духовног и емоционалног сиромаштва, као што су: некреативност, недостатак амбиција, недостатак морала и духовних вредности, емоционална осујећеност и усамљеност (*»бити усамљен, незнање, тоталан лични пораз, неспособност«*).

Интересантно је да наставници, и поред процене свог материјалног статуса као скромног, у великој мери (64%) саопштавају да се не осећају сиромашно, при чему једна група (4%) истиче да се не осећа сиромашно зато што предузима нешто поводом тога (*»имам други посао, зато што тежим духовним вредностима«*) или налази задовољење у нематеријалним вредностима (*»човек и без новца може да буде богат«*). У групи наставника који изјављују да се осећају сиромашно (32%) наводе се различити разлози. Међу њима се 18% наставника осећа сиромашно због немогућности да оствари своја очекивања и потребе (*»бољи музички инструмент, књиге и ноте, да приуштим деци оно што бих хтела, да путујем, похађам семинаре, да имам стан, моја деца посао«*), 14% истиче да се ради о сиромаштву у материјалном смислу (чак помиње *»састављање краја с крајем«*). Субјективни доживљај сиромаштва, свакако, зависи од тога како особа дефинише своје место у оквиру дихотомије *»материјално-духовно«* и које вредности су за њу примарне. Поставља се питање: у којој мери материјално сиромаштво представља предуслов за духовно сиромаштво и да ли је овакав однос нужан?

Када је у питању оствареност животних очекивања наставника везаних за материјални статус, 56% наставника сматра да њихова очекивања нису остварена (*»са тренутном платом у просвети тешко је остварити чак и објективна очекивања«*), да су недовољно плаћени у односу на ниво стручне спреме, као и да су очекивали да ће моћи нормално да живе од посла за који су се школовали. Велика група наставника (40%) сматра да су њихова очекивања углавном и половишно остварена, а један део њих (3%) наводи да су им очекивања тренутно остварена, зато што још увек немају сопствену породицу. У групи наставника који немају став о овом питању (4%), налазе се они који су тек на почетку свог животног и професионално-материјалног остварења. Можемо рећи да субјективни доживљај сиромаштва, као и процена испуњености очекивања, зависи и од когнитивно-емоционалних стратегија појединца и одбрамбених механизма које особа користи, у складу са сагледавањем своје животне позиције.

Разматрајући *разлике* међу наставницима у односу на групу социодемографских варијабли, уочавамо статистички значајне разлике у вези са додатним послом наставника, помоћи породице и схватања о томе

шта је сиромаштво. Наиме, наставници у граду у већем броју раде додатне послове него наставници у унутрашњости ($\chi^2=15.30$ (6); $p < 0.05$). Они у већем броју дају приватне часове, раде неки други приватни посао или раде хонорарно. При томе, јављају се разлике међу наставницима различите стручне спреме ($\chi^2=29.60$ (18); $p < 0.05$), при чему наставници који имају магистратуру или специјализацију углавном држе приватне часове, раде у другој школи или хонорарно; наставници са факултетом највише држе приватне часове, затим раде неки други приватни посао, раде хонорарно или предају у другој школи; наставници са вишом школом држе приватне часове, а наставници са средњом школом углавном раде неки други приватни посао. Ове разлике се могу објаснити чињеницом да наставници који живе и раде у граду имају више могућности за додатне послове него наставници у унутрашњости. Налаз који поткрепљује овакав закључак гласи, да у граду раде превасходно наставници са факултетом и магистратуром, а у унутрашњости наставници са средњом, вишом школом и факултетом ($\chi^2=29.04$ (3); $p < 0.000$). Дакле, разноврсност и могућност за додатну зараду наставника превасходно је условљена местом где наставници раде, али и нивоом њиховог образовања.

Разлике између наставника из унутрашњости и наставника из града се јављају и када се ради о томе како сагледавају сиромаштво ($\chi^2=13.03$ (2); $p < 0.01$). Наставници из унутрашњости истичу у већем броју да за њих сиромаштво првенствено подразумева немогућност да се задовоље основне егзистенцијалне потребе (51% у унутрашњости, 28% у граду), док наставници из града истичу да за њих сиромаштво подразумева првенствено незадовољене културне, образовне и рекреативне потребе (43% у граду, 15% у унутрашњости). Када се ради о разлозима за субјективни доживљај сиромаштва, наставници у граду чешће изјављују да се осећају сиромашно, зато што не могу да задовоље своје више потребе ($\chi^2=9.68$ (4); $p < 0.05$). Овај налаз је у складу са податком да у граду раде у већем броју наставници са факултетом и магистратуром, те можемо закључити да они имају и веће захтеве и очекивања, израженије културно-образовне потребе, да су амбициознији, те да је то разлог зашто се осећају сиромашније у истим друштвено-економским околностима. Поред тога, градска средина пружа веће и разноврсније могућности и »изазове« те је тако наглашена свест о њиховој ограниченој доступности. Запажамо да значајних разлика нема између полова и група наставника музичких и општеобразовних школа.

На крају овог дела излагања резултата, закључујемо да је потврђена претпоставка о »скривеном сиромаштву« значајног дела узорка нас-

тавника музике и општеобразовних школа, што се уклапа у податке који говоре о томе да чак 60% становништва Србије припада овој категорији (Human Urban Net, 2007). То само донекле одговара дефиницији сиромаштва у ширем смислу – неједнака доступност јавних и комуналних услуга (здравства, образовања, снабдевања енергијом, становања, информисања, као и пружања шансе сваком појединцу да обезбеди егзистенцију за себе и своју породицу) и непоштовање људских права (*Стратегија Владе Србије за борбу против сиромаштва*, 2003). Према нашим налазима, структуру »скривеног сиромаштва« чини: »осредњи, лош или врло лош« материјални статус, финансијска и логистичка подршка шире породице, додатни посао, неиспуњена материјална очекивања у односу на образовни статус и неостварене више потребе. Наша претпоставка о потенцијалним разликама међу различитим професионалним профилима наставника није потврђена. Напротив, показано је да су наставници као група уједначени по питању материјалног статуса и субјективног доживљаја осиромашења средње друштвене класе којој припадају, као и у питањима начина одношења према чињеници да њихова очекивања нису у потпуности испуњена. Дакле, проблеми економског статуса наставничке професије су општи и превазилазе разлике професионалног карактера. Разлике, које се појављују унутар групе наставника, првенствено су условљене социокултурним контекстом и развојним животним периодом. Јасно се и издвајају групе наставника с обзиром на њихов однос према реално постојећем друштвеном проблему: они који се осећају (материјално) сиромашнима, они који сматрају да их друге вредности чине »богатима« и они који не осећају проблеме материјалне оскудице.

Следеће питање на које смо тражили одговор гласи: да ли је у ситуацији постојања »скривеног сиромаштва« наставника и сама настава сиромашнија? Одговори самих наставника потврђују претпоставку о директним и индиректним везама економског статуса и квалитета наставе. Наставници сагледавају различите категорије проблема, с обзиром на отежану друштвено-економску ситуацију: школа као институција, наставник лично, наставни процес и квалитет рада наставника и ученика. Највећи број одговора наставника (58%) односи се на проблеме који су везани за рад *школе као институције*: лоши услови за рад и лош квалитет наставе, недостатак добрих и савремених наставних средстава и музичких инструмената и литературе (30%); незадовољство платом, маргинализованим друштвеним статусом наставника и потцењеношћу професије (15%); лоши међуљудски односи у школи (3%); проблем целокупне друштвене ситуације, који се неминовно одражава на

школу и све њене чиниоце (10%). Доживљава се *»извесност да се ништа не може побољшати«*. Проблеми *наставника лично* (20%) односе се на већ поменуте параметре *»скривеног сиромаштва«* и јасно подвлаче основне егзистенцијалне тешкоће наставника: немогућности да се остваре културне, образовне, рекреативне потребе и циљеви наставника (8%), проблем материјалне оскудице (10%) и немогућност да се оснује породица (2%). Тешкоће које наставници имају у оквиру *наставног процеса и које утичу на квалитет рада* (16%) односе се на лошу позицију наставника у школи и губитак ауторитета код ученика (8%) и пад квалитета наставе због материјалне и друге немотивисаности наставника (8%). Наставници у својим одговорима саопштавају о: *незадовољству тешком материјалном ситуацијом која утиче на њихов однос према послу и ђацима; површиности својих колега; незаинтересованости наставника за наставу и одсуству жеље за усавршавањем; недостатку поштовања професора, знања и школе уопште, од стране ђака (а и појединих родитеља); тешкоћама да се одржи ауторитет код деце (прави ауторитет, а не онај на бази страхопоштовања) услед лоше материјалне ситуације наставника и њиховог незадовољства и нерасположења због истог. Одређени број наставника (5%), проблем види и у самим ученицима: лоша материјална ситуација породице ученика, која онемогућава адекватно подстицање, посебно у групи талентованих ученика, одсутност, лењост и незаинтересованост ученика за наставу, али и пад критеријума вредности и општег нивоа знања, способности и начина размишљања ученика.*

Статистички значајне разлике се јављају између наставника у граду и у унутрашњости ($\chi^2=18.82$ (10); $p<0.05$). Наиме, наставници у граду виде већи проблем у незадовољству платом и друштвеним статусом, међуљудским односима, лошој позицији наставника у школи и губитку ауторитета код ученика, као и целокупној ситуацији у којој се друштво налази. Наставници у унутрашњости, пак, више истичу проблеме нижег квалитета наставе који настају због недостатка савремених наставних средстава, музичких инструмената, литературе, пада радне мотивације наставника због материјалне оскудице, проблемима везаним за незаинтересованост ученика. Ови налази су разумљиви, с обзиром на чињеницу да су школе у унутрашњости обично сиромашније опремљене наставним средствима и да су услови за рад генерално лошији него што су у школама у граду. Наставници у унутрашњости, такође, имају мање могућности за лично и професионално усавршавање, те је могуће да је мотивација наставника за увођење иновација у циљу побољшања квалитета наставе због тога нижа, него што је код наставника у граду. С друге

стране, наставници у граду имају веће проблеме везане за ауторитет и поштовање од стране ученика, родитеља, колега, због изложености вишем степену критицизма.

Релативно велики број наставника (34%) нема предлоге за промене у раду школе, настави и свом раду у ситуацији када би имао виша примања. Међутим, 32% наставника сматра да би виша примања унела промене у смислу унапређивања квалитета и разноврсности сопственог рада, који, по њима, зависи у великој мери од доступности савремених наставних учила и литературе, али и од спремности наставника да уложи више труда у рад на свом стручном усавршавању и сарадњи са колегама, као и у позитивнији однос према самом раду. Виша примања би имала утицај на мотивисаност наставника и појачано ангажовање у раду (*»Не бих се ослањала на родитеље својих ученика и школу, већ бих улагала у ученике и чешиће их водила на такмичења«*).

Нешто мањи број наставника (24%) сматра да би у тој ситуацији унело промене које се тичу *школског система*, као што су другачији програм, начин евалуације, бољи услови и опремљеност школе средствима за рад. Део примедби односи се на евалуацију рада наставника и посредно говори о постојећем *»сивом«* систему вредновања рада, који би се променио са вишим улагањем у образовање (*»Када би ова професија била адекватно плаћена, мислим да би била оправдана строжија евалуација рада наставника, као и обавеза стручног усавршавања«*). Известан број наставника (10%) сматра да би за значајније промене у њиховом раду и раду школе биле потребне боље друштвено-материјалне околности у земљи (*»Потребно је да цело друштво буде богатије и материјално и духовно да би наш рад превазишао формално-школске оквире«*). Интересантан је прилично висок проценат запажања да су наставници они који треба да промене нешто у свом раду, као и то да су кључни проблеми на нивоу квалитета рада наставника: мотивација, стручно усавршавање и евалуација. У односу на социодемографске варијабле нису нађене значајне разлике међу наставницима.

Када се ради о *утицају висине плате на висину захтева које наставници себи постављају у раду*, већина наставника (80%) сматра да висина плате не утиче или тренутно не утиче на постављање захтева у раду, док 19% њих сматра да утиче. При томе, већи број (26%) наставника општеобразовних школа ($\chi^2=4.11$ (1); $p<0.05$) сматра да висина плате утиче на висину захтева које себи постављају у раду, у односу на наставнике музичких школа (12%). Овај податак је у складу са налазима пилот истраживања (Stanković i Bogunović, 2008) који говоре о томе да готово 2/3 наставника музике сматра да је њихова одговорност већа

када се ради о музички талентованом него када се ради о неком другом детету (59%), док 40% изјављује да је одговорност једнака према сваком детету и 2% наставника остаје неодлучно. Ови налази могу се објаснити чињеницом да наставници музичких школа, с обзиром на то да је настава претежно индивидуална или у мањим групама, обично имају ближи контакт са ученицима (Bogunović, 2008) него што је то случај у настави у великим одељењима општеобразовних школа.

У намери да проверимо степен *ваннаставног ангажовања наставника* у склопу релативно смањене мотивације и отежаних услова рада, установили смо (према изјавама самих наставника) да чак 61% наставника ради до 10 сати више од обавезног фонда часова, 16% ради од 11 до 20 часова преко норме, а 23% наставника не ради преко норме. Овај податак се може тумачити двозначно. Може се сматрати да наставници у високом проценту (77%), и поред оптерећености егзистенцијалним проблемима и лошим општим условима рада, улажу значајно виши степен залагања, упркос неповољним радним и животним околностима. С друге стране, питање је на које допунске сате рада наставници тачно мисле, јер они и јесу у обавези да, поред обавезне (18 до 20 часова недељно), држе допунску и додатну наставу и да раде припрему. Међутим, у контексту нашег истраживања, кључан је податак да наставници процењују да је њихова ангажованост већа од захтеване и да је они остварују без обзира на примања, што само повећава доживљај неравнотеже између »давања и добијања«. Подаци о *степену залагања наставника* у ситуацијама када раде два посла, илуструју тежиште имплицитне позиције наставника, када се ради о томе ком послу придају већи значај и где улажу више енергије. Наиме, само 10% њих више се залаже на послу који је више плаћен, 41% наставника више се залаже на послу који им више професионално одговара (претпостављамо наставнички), 43% наставника се једнако залаже на оба посла, а 7% наставника више се залаже на послу (то јест школи) где има већи фонд часова. Значајне разлике међу наставницима у односу на социодемографске варијабле нису нађене.

У разматрање степена додатног ангажовања наставника укључили смо и припрему ученика за такмичења различитих нивоа, које је посебно често у музичким школама. Међутим, резултати показују да нема великих разлика између наставника музичких и општеобразовних школа. Наиме, наставници музичких школа из нашег узорка слали су ученике на школско такмичење (13%), фестивал (37%), смотре (37%), републичко (37%) и међународно такмичење (17%), а наставници општеобразовних школа на школско (46%), општинско (58%) и републичко так-

мичење (39%). Дакле, можемо рећи да већина наставника ради преко обавезне норме часова, да велики број наставника води ученике на такмичења различитог типа, што говори о значајном залагању наставника у настави и изван ње, а онда када раде на два места, наставници тежиште свог рада стављају на рад у школи. Ови налази потврђују претходне, који говоре о томе да су за наставничко задовољство послом, а тиме и за висину залагања и ангажованост на послу, заслужнији интринзички фактори, док су екстерни фактори негативно повезани са задовољством послом. Наставници су првенствено усмерени ка ономе што се дешава у њиховом разреду и то је оно што дефинише да ли се они осећају задовољно или не (Крнјајић, 2007).

Наставници користе различите стратегије како би превладали стрес и фрустрацију због неповољних друштвено-економских околности, које се одражавају на њихову материјалну ситуацију, професионални рад и квалитет живљења. Њихови одговори на питања о томе шта раде како би смањили тензију због финансијских проблема, указују на два основна типа стратегија. Они користе *економске стратегије превазилажења материјалних тешкоћа*, али поред тога ту су и веома значајне различите *психолошке стратегије и механизми одбране*. Наравно, ове две врсте стратегија нису обавезно раздвојене и независне, већ чине јединствени »одговор« наставника или реакцију на неповољну/негативну ситуацију у којој се налазе.

Квалитативном анализом издвојено је неколико категорија стратегија које наши испитаници користе када желе да смање тензију због евентуалних финансијских тешкоћа са којима бивају суочени. Они у највећем броју (40%), *избегавају размишљање о финансијском проблему и баве се опуштајућим активностима*, као што су шетња, читање неке добре књиге или гледање филма, дружење, свирање, хоби, игрице, физичка активност или концерт. Следећа стратегија је *активан однос према финансијском проблему*, што примењује 21% наставника, тако што тражи додатни извор зараде или начин како да реши проблем. Затим, наставници се опредељују за опцију *смањивања трошкова и штедњу* (17%) или *разговарају и проводе време с породицом или блиским особама* (12%). Известан број наставника изјавио је да нема финансијских проблема (11%).

С циљем да превладају незадовољство изазвано тиме што због материјалне оскудице не могу да задовоље неке, себи важне потребе, наставници користе неколико психолошких стратегија. Они се у највећем броју »теше« (37%), *подсећајући се на животне приоритете* (»здравље, деца, поштење«) и *говоре себи да ће сутра бити боље*, док, готово

једна четвртина њих, негује активистички однос према проблему и *не одустаје од рада на задовољавању својих потреба и циљева* (23%). Остали наставници *скрећу пажњу на неке друге потребе и активности* (16%), *редукују своје жеље и потребе* (10%), *ослањају се на подршку породице и пријатеља* (9%), *осамљују се и нервирају* (2%), а 3% наставника каже да им ниједна од примењених стратегија не помаже. Значајне разлике међу наставницима с обзиром на испитиване социодемографске варијабле и резултати потврђују налазе из литературе о постојању палијативних (полунамера) и директних акција у превладавању стреса (Howard & Johnson, 2000). Наставници се у борби против стреса, узрокованог неповољном материјалном ситуацијом, користе првенствено дисфункционалним акцијама, које су превасходно усмерене на редуковање утицаја стресора и потискивање: избегавање размишљања о финансијском проблему и бављење опуштајућим активностима, осамљивање и нервирање, скретање пажње на нека друга интересовања и активности. Ови резултати су у складу са извештајима других аутора о претежно краткотрајним и релативно неефикасним стратегијама наставника за суочавање са стресом (Hutchinson, 1998). Друга, значајно мања група, користи директне стратегије и акције да елиминише извор стреса: тражи начин да реши финансијски проблем, тражи додатни посао, не одустаје од рада на задовољавању својих потреба и циљева, користи се *»уверењем у сопствену способност контроле«*. Они се користе личним емоционалним ресурсима (Raune, 1996) као што су упорност, издржљивост, професионалност и ослањање на моралне категорије и одговорност. Једна група наставника се ослања на потпорне системе: користи снажну подршку породице и блиских пријатеља (али не и колега!); а једна група деперсонализује непријатне и тешке догађаје тиме што се подсећа на животне приоритете и теши, говорећи себи да ће бити боље. Можемо приметити да се *»осећање поноса због достигнућа и компетентности«* не јавља као битан фактор и стратегија превазилажења стреса. Такође, нису присутни ни конструктивни *»модел улога«* (Raune, 1996) као начини превладавања стреса, већ, напротив, дешава се укалупљивање у улогу *»научене, стечене беспомоћности«* пред проблемом који је *»превелики«*. Можемо да кажемо да је заступљено више врста психолошких стратегија: моралистичке, компензаторне, избегавајуће, непримерене емоционалне, породични потпорни системи и активистичке стратегије. Сем оних који имају активан став, све остале стратегије превладавања неповољних животних догађаја у суштини представљају различите адаптације на ситуацију која се сматра непроменљивом и која је ван моћи контроле и утицаја.

Закључна разматрања

Потврђена је претпоставка о »скривеном сиромаштву« наставника, чију структуру чини: »осредњи, лош или врло лош« материјални статус, финансијска и »логистичка« подршка шире породице, додатни посао, неиспуњена материјална очекивања у односу на образовни статус и неостварене више потребе. Постоји немогућност задовољавања не само квалитативно виших потреба, већ и базичних социјално-психолошких потреба, као што су формирање сопствене породице и обезбеђивање услова за подизање сопствене деце у складу са социо-образовно-културним статусом наставника као родитеља. Наставници су као група релативно уједначени по питању материјалног статуса и субјективног доживљаја осиромашења средње класе којој припадају. Разлике које се појављују првенствено су условљене социо-културним контекстом и развојним животним периодом и надилазе разлике професионалног карактера. Јасно се издвајају обрасци односа наставника према реално постојећем друштвеном проблему: они који се осећају (материјално) сиромашнима, они који сматрају да их друге вредности чине »богатима« и они који не осећају проблеме материјалне оскудице.

Наставници музичких и општеобразовних школа процењују да се реално сиромаштво образовног система и »скривено сиромаштво« наставника одражавају на квалитет одређених аспеката образовног процеса у целини и у појединим елементима: на наставников лични живот и мотивацију за рад, ауторитет у школи, квалитет наставничког ангажовања у настави и на могућност стручног усавршавања. Међутим, испитани наставници у великом броју не сматрају да лоше економске прилике утичу на њихов непосредни рад. Упркос оптерећености егзистенцијалним проблемима и лошим општим условима рада, они улажу значајно виши степен залагања од нормативног (прековремени рад и такмичења). Ови налази указују да су за висину залагања и ангажованост наставника на послу заслужнији интринзички фактори од екстерних. С друге стране, објашњење овог налаза можемо тражити у: друштвено пожељним одговорима и/или одговорности и професионализму наставника, као и у сниженом нивоу потреба и висини захтева, како за себе тако и за друге, а посебно с обзиром на опште друштвено-материјалне прилике у којима се наставници налазе, а које карактерише општи пад система вредности, мерила квалитета и успешности наставничке професије.

Наставници користе финансијске и психолошке стратегије превладавања стреса, које се могу одредити као: моралистичке, компензаторне, избегавајуће, непримерене емоционалне, ослањање на породичне и

пријатељске потпорне системе и активистичке. Сем оних који имају активан став, све остале стратегије у суштини представљају различите адаптације на ситуацију која се сматра непроменљивом. Доживљај да је локус контроле »на другом месту«, доприноси генералној инактивацији и покушају да се проблем »реши« смањењем потреба, избегавањем суочавања и повлачењем у приватни породични и пријатељски свет. Мање од једне четвртине наставника има активистички однос према проблемима и тражи и налази решења. Бивајући у колизији да одговоре високим захтевима своје хуманистичке професије и да истовремено испуне конструктивно своје личне улоге и задатке у околностима које су озбиљно отежавајуће, наставници очигледно успостављају равнотежу која највише »троши« њихове личне ресурсе. У том смислу, »скривено сиромаштво« представља разочаравајући животни биланс, са којим се различити људи различито »носе«. Превасходно субјективно и духовно сиромашење слоја високо образованих људи, који су при томе и носиоци васпитања и образовања нових генерација, слаби снагу образованог средњег друштвеног слоја који треба да буде генератор промена и носилац развоја друштва. Трансфер позитивних вредносних оријентација на овај начин слаби и наставници не представљају узор и модел генерацијама које долазе, већ »прерастају« у парадокс.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања«, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство Републике Србије.

Коришћена литература

- Bogunović, B. (2006): Svojstva ličnosti nastavnika muzike, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 38, Br. 1 (247-263). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bogunović, B. (2008): *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Borman, D.G. & T.L. Rachuba (1999): Qualifications and professional growth opportunities of teachers in high and low-poverty elementary schools, *The Journal of Negro Education*, Vol. 68, No. 3, 366-381.
- Conely, S. & S. A. Woosley (2000): Teacher role stress, higher order needs and work outcomes, *Journal of Educational Administration*, Vol. 38, No. 2, 179-201.
- Dinham, S. & C. Scott (1998): An international comparative study of teacher satisfaction, motivation and health: Australia, England, and New Zealand. Retrieved September 15, 2008 from the World Wide Web www.eric.ed.gov.
- Howard, S. & B. Johnson (2000): Resilient teachers: resisting stress and burnout, *Social Psychology of Education*, Vol. 7, No. 4, 399-420.
- Hansen, J. & A. Brandon (2003): Assessment of workplace stress: occupational stress, its consequences, and common causes of teacher stress. Retrieved September 15, 2008 from the World Wide Web www.eric.ed.gov.

- Human Urban Net. Retrieved April, 27, 2008 from the World Web Wide www.human-urban.net
- Hutchinson, W. (1998): An investigation of teacher stress and efficacy. Retrieved September 15, 2008 from the World Web Wide www.eric.ed.gov.
- Goddard, J.T. (2000): Teaching in turbulent times: teachers perceptions of the effects of external factors on their professional lives, *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 46, No. 4, 293-310.
- Krnjajić, S. (2007): *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Leithwood, K. & P. McAdie (2007): Teacher working conditions that matter, *Education Canada*, Vol. 47, No. 2, 42-45.
- Marlow, L. et al. (1996): *Teachers job satisfaction*. Retrieved September 15, 2008 from the World Web Wide www.eric.ed.gov.
- Olson, L. (2003): The great divide, *Education Week*, Vol. 22, No. 17, 9-16.
- Payne, R. (1996): Understanding and working with students and adults from poverty, a publication of the *Texas Elementary Principals and Supervisors Association*. Retrieved from the World Web Wide www.homepages.wmich.edu.
- Perk, J. (2003): Deciding factors, *Educational Week*, Vol. 22, No. 17, 17-18.
- Stanković, I. i B. Bogunović (2008): Nastavnik u vremenu tranzicije (u štampi).
- Strategija Vlade Srbije za borbu protiv siromaštva* (2003). Retrieved from the World Web Wide 5.10.2007 from www.prsp.sr.gov.yu.
- Scheib, J. W. (2003): Role stress in the professional life of the school music teacher: a collective case study, *Journal of Research in Music Education*, Vol. 51, No. 2, 124-130.
- Schamer, L. & M. Jackson (1996): Coping with stress: common sense about teacher burnout, *Education Canada*, Vol. 36, No. 2, 28-31.
- Taylor, B., C. Zimmer & S. Womack (2005): Strategies to prevent teacher stress and burnout. Retrieved September 15, 2008 from the World Web Wide www.eric.ed.gov.
- Weiqi, C. (2007): The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm, *Chinese Education and Society*, Vol. 40, No. 5, 17-31.

Примљено 11.09.2008; прихваћено за штампу 24.11.2008.

Blanka Bogunović and Ivana Stanković
»HIDDEN POVERTY« OF TEACHERS:
STATUS, CONSEQUENCES AND OVERCOMING STRATEGIES
Abstract

The consequences of reduced financial and other possibilities in the period of social transition are reflected on the quality of life and work of teachers, and thereby indirectly on education of pupils as well. *Aims*: (1) to determine teachers' estimation of their own financial status and subjective perception of teachers' poverty; (2) to examine in which way the personal perception of poverty of teachers is linked with the quality of their engagement in curricular and extracurricular activities; (3) to examine which economic and psychological strategies teachers use in overcoming stress because of the lower financial status; (4) to examine whether there are differences between teachers with regard to socio-demographic variables and the previously established goals. *Sample* consists of 141 teachers of music and general education schools in Belgrade and the interior of the country. *Method*: research is explorative

and uses qualitative and psychometric methods of analysis. *Results* point out to the structure of “hidden poverty” of teachers: average and poor financial status, financial and logistic support of the extended family, additional job, unfulfilled financial expectations regarding the educational status and ungratified higher needs. Teachers estimate that real poverty of educational system and “hidden poverty” of teachers are reflected on the quality of certain aspects of educational process as a whole and in certain elements: teacher’s personal life and work motivation, authority in school, quality of teacher’s engagement in tuition and the possibility of professional specialisation. Teachers use financial and psychological strategies for overcoming stress that can be determined as: moralist compensatory, evasive, inappropriate, emotional, relying on family and friendly supportive systems and activist. Conclusion: primarily subjective and spiritual impoverishment of the stratum of highly educated people, who are, in addition to this, the bearers of upbringing and education of new generations, weakens the strength of the educated middle social stratum which should be a generator of changes and bearer of development of social values.

Key words: teacher, music and general education schools, »hidden poverty«, quality of education, strategies for stress overcoming.

Бланка Богунович и Ивана Станкович
»СКРЫТАЯ БЕДНОСТЬ« УЧИТЕЛЕЙ:
СТАТУС, ПОСЛЕДСТВИЯ И СТРАТЕГИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Резюме

Последствия уменьшения материальных и других возможностей в период общественной транзисии отражаются на качестве жизни и деятельности учителей, а опосредованно и на качество образования учащихся. Цели настоящего исследования: (1) выявить самооценку материального статуса учителей и их субъективное ощущение необеспеченности; (2) исследовать, каким образом субъективное ощущение необеспеченности учителей связано с качеством выполнения их учебной и внеучебной профессиональной деятельности; (3) исследовать, какие экономические и психологические стратегии применяются учителями в целях преодоления стресса, вызванного несоответствующим материальным статусом; (4) установить наличие отличий между учителями в связи с социо-демографическими переменными и заранее выдвинутыми целями. В исследовании участвовал 141 испытуемый (учителя музыкальных и общеобразовательных школ из Белграда и провинции). *Метод:* исследование имеет эксплоративный характер, в нем используются качественные и психометрические методы анализа. *Результаты* указывают на структуру »скрытой бедности« учителей: посредственный и плохой материальный статус, финансовую и логистическую поддержку родни, дополнительные дела, несбывшиеся материальные ожидания с учетом образовательного статуса и нереализованные потребности более высокого порядка. Учителя оценивают, что реальная необеспеченность образовательной системы и »скрытая бедность« их самих отражаются на качестве определенных аспектов образовательного процесса в целом и в отдельных его элементах: на личной жизни учителей, их мотивации к деятельности, авторитете в школе, качестве преподавательской деятельности, а также на возмож-

ностях повышения квалификации. Учителя используют финансовые и психологические стратегии преодоления стресса, которые можно определить как моралистические, компенсаторные, аVOIDные, неприспособленные эмоциональные, стратегии опоры на семейные и дружественные системы поддержки и активистические. Вывод: превосходно субъективное и духовное обнищание сословия высокообразованных людей, которые при этом являются и носителями воспитания и образования новых поколений, приводит к ослаблению потенциалов образованного среднего общественного сословия, которое призвано быть генератором перемен и носителем развития общественных ценностей.

Ключевые слова: учитель, музыкальная и общеобразовательная школа, «скрытая бедность», качество образования, стратегии преодоления стресса.