

ПРОЦЕНА НАСТАВНИКА О МОГУЋНОСТИМА ИСПОЉАВАЊА ЛИЧНЕ ИНИЦИЈАТИВЕ*

*Нада Половина** и Ђурђица Комленовић,*
Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. У раду се бавимо феноменом личне иницијативе наставника у школској свакодневици као чиниоцем од значаја за квалитет наставе и учења. Циљ нам је да истражимо како наставници процењују своју иницијативност – у ком обиму и на који начин испољавају иницијативу, шта подстиче а шта омета њено испољавање. У првом делу рада анализиран је сам конструкт „иницијатива“/“иницијативност“ – његове одреднице и однос према сродним конструктима. У другом делу рада представљени су резултати истраживања у коме су учествовала 182 наставника градских основних школа са подручја целе Србије. Наставници су своје мишљење о заступљености и испољавањима личне иницијативе давали одговарајући на питања у упитнику који је конструисан за потребе истраживања. Добијени подаци су обрађени коришћењем квантитативних и квалитативних метода. Резултати показују да већина наставника себе сматра иницијативним особама као и то да највише простора за испољавање иницијативности наставници виде у креирању атмосфере у разреду, држању наставе и у сарадњи са родитељима и колегама, а најмање у организационом функционисању школе и професионалном усавршавању. Наставници не мисле да постоје веће препреке испољавању њихове иницијативности, али ни осмишљена подршка том испољавању када је реч о факторима школске средине.
Кључне речи: лична иницијатива, наставник, домени школског функционисања, проактивни приступ наставника.

* *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројектима „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву (бр. 179034) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008), које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011-2014).

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

Настојања да се образовни систем за 21. век оптимализује ради развијања партнерства између образовања и нових услова у сфери рада суочавају и наставнике и ученике са порастом општих образовних захтева и са променама у поимању процеса учења и њихових улога. Тежиште у уобличавању промена је на улози наставника који треба да преноси релевантна и примењива знања и упућује ученике на коришћење нових технологија, да развија код ученика свест о неопходности и значају процеса школовања, и да подстиче процес учења и стварање културе учења (Hargreaves & Fullan, 2000). Већ ове основне одреднице нове улоге наставника воде ка отварању питања пожељних својстава (особина, понашања), односно пожељних компетенција наставника које су у сагласности са назначеним концептуализацијама и циљевима образовања. У Европском референтном оквиру о кључним компетенцијама за целоживотно учење једна од осам наведених кључних компетенција названа је *смисао за иницијативу и предузетништво* (sense of initiative and entrepreneurship), а препорука је да се развој ове (као и других кључних компетенција) подстиче током иницијалног образовања младих, али и код одраслих везано кроз рад и професионално усавршавање (Key competences for lifelong learning: European reference framework, 2006: 13). Такође, у разматрањима и истраживањима која се баве питањима везаним за праксу рада у савременим условима организацијског функционисања креиран је конструкт „лична иницијатива“ који се односи на самопокретна и проактивна понашања на раду којима се савладавају препреке (решавају проблемске ситуације) и остварују циљеви (Frese & Fay, 2001). Значајно је указати и на то да је конструкт „лична иницијатива“ настао као резултат поређења радног понашања у организацијама Западне и Источне Немачке у периоду радно-економског обједињавања овог простора. То је, уједно, значило и суочавање са два типа радног понашања, која су развијана под утицајем две различите традиције социјализације у оквиру рада (предузетничка наспрам адаптивноприхватајуће).

И у нашем Закону о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 72/2009 и 52/2011) реч/концепт „иницијатива“, а још учесталије синоними ове речи – на пример акција, покретање, предузимљивост – присутни су у више кључних поглавља. Реч је о поглављима која се односе на *програмске* и *ванпрограмске* активности, као и о поглављима која се тичу тематике *права и обавеза ученика, наставника* и осталих стручних органа школе. Дакле, у наведеном закону, више индиректно него директно, узет је у обзир значај иницијативности за остваривање широког спектра активности и циљева у школској средини.

Узимајући у обзир заједничке елементе у одређењу значења конструкта „иницијативност“ у овом раду усресређујемо се на „иницијативност“ као феномен и својство понашања посматрајући га као активан приступ наставника функционисању у својој радној средини. Тачније, бавимо се проценама наставника о томе колико су иницијативни у свом раду и на

који начин испољавају своју иницијативност. Циљ нам је да покренемо бављење овом темом која, према нама доступним информацијама (преглед базе SCIndex), до сада није истраживана у нашој средини.

Иницијатива/иницијативност и сродни појмови

У речничким одређењима реч „иницијатива“ има више нивоа значења, а то су: *сврхом усмерен план бављења одређеним проблемом; способност да се самостално одлучује и делује; моћ и/или прилика да се делује и оствари предност у односу на друге; корак који води ка акцији; процес кроз који појединац или група могу подстицати системске промене* (Oxford advanced learners encyclopedic dictionary, 1993: 465). Значење речи „иницијатива“ може се шире сагледати и кроз речи којима се означавају супртна понашања, а то су равнодушност, незаинтересованост, летаргија (преузето са: www.businessdictionary.com).

Поље значења конструкта *иницијатива/иницијативност* у психолошким теоријама делимично се поклапа са значењима конструката проактивност, агентност, мотивацијски принцип, предузетништво. На испреплетеност поља значења поменутих конструката указују водећи аутори у овој области (Parker & Collins, 2010). У дефинисању конструкта „проактивност“ истиче се да је реч о широком опсегу понашања којима особа контролише ситуацију кроз активно чињење пре него чекање и накнадно реаговање на догађања у одређеним ситуацијама. У различитим дефиницијама присутна су три основна одређења проактивности: антиципаторно деловање, преузимање контроле, самоиницирање (Frese & Fay, 2001; Crant, 2000; Parker & Collins, 2010). У односу на ова одређења иницијативност се може посматрати као конститутивни део проактивности и то онај део који обухвата широк опсег понашања и активно чињење (контрола ситуације није неопходна карактеристика). Када је реч о одређењима конструкта *агенсност* (agency) нагласак је на ефективности деловања, односно на способност да се сопственом акцијом оствари учинак у пољу намераваног деловања (Bandura, 1997: 6). Слично конструкту „агенсност“ и концепт „иницијатива“ интегрише психолошке (намера, активни однос према адаптацији) и социоструктуралне детерминанте (тип и услови средине) понашања људи, али за разлику од конструкта „агенсност“ ефективност деловања није обавезна почетна претпоставка. На још једну сличност ова два конструкта указују Вортманова и Вудб (Wortman & Woodb, 2011) који сматрају да и агенсност и иницијативност могу бити прожете различитим цртама личности. Дакле, и агенсност и иницијативност можемо посматрати као неку врсту акционе спремности и обрасца реаговања који активирају различите ситуације подстицајне за укључивање различитих својстава личности. Извесну сличност са концептом „иницијативност“ има и Лазарусов концепт „мотивацијски принцип“ који подразумева енергетску снагу и акционо усмерење ка циљу чије остварење има емоционално значење

за конкретну јединку (Lazagus, 1991: 92). Сличност је присутна и када је реч о феномену/конструкту „предузетништво“, посебно када се овај конструкт дефинише у ширем смислу као „начин размишљања који се може примењивати у свакодневном животу у свим областима рада и деловања а укључује индивидуалну способност претварања идеја у дела“ (Ševkušić i sar., 2010: 17).

Конструкт „иницијативност“ односно „лична иницијатива“, такође се користи на различите начине. О иницијативности наставника говори се у вези са различитим сегментима њиховог ангажовања у школској средини, као што је: увођење нових програма и облика рада чији је циљ усмерен ка променама у одређеном проблемском пољу (слично концепту имплементације); унапређивање праксе управљања разредом (проактивно или реактивно управљање разредом); регулисање дисциплинских питања; професионални развој и развијање програма у оквиру професионалног развоја (Clunies-Ross, Little & Kienhus, 2010; Hume & Berry, 2011; Roache & Lewis, 2011). Лична иницијативност, као аспект пожељног понашања (активно бављење проблемима и изазовима) у савременим условима рада, представља обавезни део посла у оквиру одређених занимања (на пример: менаџер организације), док за друга занимања углавном није обавезна (на пример: организацијски ниско ранжирани послови). Постоје и она занимања, као што је према нашем виђењу занимање наставник, која су с једне стране незамењива у функционисању школе као организације (конституишу делатност, укључују сложену структуру активности и вишеструке домене деловања), а с друге стране су организацијски ниско позиционирана (у смислу хијерархијске позиције у целокупном систему делатности). Због назначене двоструке позиције занимања наставник, о питању личне иницијативности тешко је говорити са нормативног аспекта. С тим у вези, фокусирање на конструкте „проактивни приступ наставника“ (Ambery & Steinbrunner, 2007; Anderson & Spaulding, 2007) и „проактивна мотивација“ (Parker, Bindl & Strauss, 2010) нуди нормативно неутралније конкретизације које се могу ускладити са двоструком позицијом наставника (конститутивна моћ, оргнаизацијско-хијерархијска немоћ). У дефинисању личне иницијативности (Frese & Fay, 2001) проактивност је једно од кључних одређења (поред самопокретања и истрајавања у савладавању препрека). Иако је проактивност конститутивни елемент личне иницијативности, значења проактивности тиме нису исцрпљена. Додатна одређења проактивности обухватају и дугорочност фокуса (антиципаторна оријентација), превазилажење оквира онога што мора да се уради (особа не чека моменат када треба да реагује на захтеве), подстицање самоактивације кроз постављање циљева, преузимање одговорности за увођење промена (Parker & Colins, 2000; Parker, Bindl & Strauss, 2010). Поље значења конструкта *иницијатива/иницијативност* у науци и пракси образовања, када је реч о функционисању наставника,

блиска је описима понашања који се исказују синтагмом/конструктом *проактивни приступ наставника* (proactive teacher approach).

У овом раду фокусирамо се на разматрање феномена иницијативности наставника као аспекта индивидуалног понашања које има потенцијал да створи додатну вредност у побољшању квалитета наставе и учења. Циљ нам је да мапирамо учесталост и манифестације иницијативности наставника у различитим доменима школског функционисања. Конкретно, тражимо одговоре на питања колико се и у којим сегментима основношколског образовног контекста наставници понашају иницијативно, шта су препреке а шта подстицаји испољавању иницијативности наставника.

МЕТОД И РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Метод

Узорак. Узорак истраживања је пригодно формиран, а чине га 182 наставника (наставници предметне и разредне наставе, стручни сарадници) од чега је 84% женског, а 16% мушког пола. Испитаници у нашем узорку су наставници из основних школа Београда, Панчева, Краљева, Ужица, Ниша и Кикинде. Највећи број наставника је у животној доби од 35 до 45 година (36.5%), затим од 45 до 54 године (27.2%), следе испитаници у доби од 24 до 34 године (18.6%) и они од 55 до 63 године (17.7%). Дужина укупног радног стажа и радног стажа у образовању приказана је табеларно (Табела 1). Уочљиво је да разлике између укупног радног стажа и стажа стеченог у образовању нису велике што значи да је највећем броју наставника у узорку искуство рада у школи једини облик радног искуства.

Табела 1: Дужина укупног радног стажа и стажа у образовању

Дужина радног стажа	Укупни стаж (%)	Стаж у образовању (%)
1-5	11.9	14.3
6-10	21.1	23.3
11-15	18.2	17.3
16-20	18.2	17.8
21-25	8.1	7.3
26-30	11.2	9.6
31-35	7.9	6.8
36-38	3.3	3.3

Због тога смо у даљим анализама узимали у обзир само радни стаж у образовању. За потребе продубљене анализе података узорак је стратификован с обзиром на врсту наставних активности (наставници разредне и наставници предметне наставе), као и с обзиром на природу предмета које наставници предају. У том смислу наставници су разврстани у шест подгрупа: наставници разредне наставе (27.2% узорка), наставници матерњег и страних језика (24% узорка), наставници природних наука – биологија, хемија, физика, географија (17.8% узорка) наставници математике – математика, информатика, техничко образовање (13.9% узорка), наставници друштвених наука – историја, грађанско васпитање, веронаука (7.9% узорка), наставници уметничких предмета и физичке културе (7.3% узорка)¹.

Коришћени инструмент. За потребе истраживања креирали смо упитник, који је, поред основних биографских података, садржао 13 питања, односно 18 ајтема конструисаних тако да допринесу сагледавању како наставници мисле и процењују своју иницијативност (колико је присутна, на који начин се испољава, шта подстиче и омета њено испољавање). Конкретно, упитник је обухватао два питања затвореног типа (понуђени одговори), једно питање отвореног типа (наративни одговори) и десет тврдњи на које су испитаници давали одговоре заокружујући вредност на петостепеној скали (распон одговора од 1 – *уопште се не слажем* до 5 – *у потпуности се слажем*). Ковертирани упитници наставницима су прослеђени преко координатора истраживања у школи, а на исти начин (ковертирано) упитници су враћени истраживачима. Поступак је обезбедио добровољност (наставници су могли да врате и непопуњене упитнике, што је учинила трећина наставника) и анонимност учесника истраживања. Истраживање је реализовано у другој половини 2011. године.

План анализе података. Подаци су анализирани комбиновањем квантитавних и квалитативних метода анализе одговора. Од квантитативних поступака коришћени су поступци дескриптивне статистике (фреквенцијска анализа, рачунање аритметичких средина и стандардних девијација), а од сложенијих поступака примењен је поступак анализа значајности разлика аритметичких средина и поступак анализе варијансе. Од квалитативних поступака коришћена је индуктивна тематска анализа садржаја (груписање наративних одговора према садржају).

¹ Два испитаника се нису изјаснила о природи предмета који предају. Такође, из узорка су издвојена четири стручна сарадника – због малог броја испитаника подаци за ову подгрупа нису коришћени у анализама изван анализе учесталости појединих одговора.

Заступљеност, манифестације и контекст испољавања иницијативности наставника: перспектива наставника

Мишљење о сопственој иницијативности наставници су исказали кроз три питања и десет тврдњи. Када је реч о сопственој иницијативности у радној средини (Табела 1) готово сви испитаници у овом истраживању² виде себе као иницијативне: и зависно од ситуације (42%) и у општем смислу (39.8%).

Табела 1: Како наставници процењују своју иницијативност

Да ли наставници себе сматрају иницијативним особама?	фреквенца	валидни %	кумулативни %
Да	70	39.8	39.8
Понекад, зависно од личног осећања	28	15.9	55.7
Понекад, зависно од ситуације	74	42.0	97.7
Не	2	1.1	98.9
Нешто друго	2	1.1	100.0
Укупно	176	100.0	

Питање о начинима на које сами наставници испољавају своју иницијативност у школској средини било је отвореног типа. Део испитаника (9.34%) није дао одговор на ово питање. С обзиром да су испитаници давали наративне одговоре у анализи података примењен је поступак индуктивне тематске анализе садржаја на основу кога су издвајана три тематска оквира кроз које наставници спецификују испољавање сопствене иницијативности. Тематски оквири су: (1) *иницијативност као иновативни приступ наставничком раду* (увођење промена, активности и нових приступа настави; предлагање нових идеја/тема/задатака; стваралачки рад на часу, рад на пројектима и иницијативности у ваннаставним активностима); (2) *иницијативност у развијању сарадничких односа у школи* (помоћ ученицима, младим колегама, родитељима; сарадња у активу, колективу и са родитељима; тимски рад са колегама; посете другим школама и учествовање на такмичењима; размене мишљења, под-

² Шест испитаника/наставника није дало одговор на ово питање.

стицање, подржавање); (3) *иницијативност у односу на професионално усавршавање* (интересовање за нова знања и новине у раду).

Наставници су давали мишљење о степену испољавања сопствене иницијативности (исказано на скали од 0% до 100%) у различитим сегментима радног деловања и функционисања. Резултати ових процена представљени су у Табели 2. Висина приказаних средњих вредности несумњиво показује да наставници, уопштено посматрано иницијативност виде у *креирању атмосфере у разреду*, а најмање у организационом функционисању школе и професионалном усавршавању. Овај закључак потврђују налази теста значајности разлика између средњих вредности за сваку тврдњу/сегмент радног понашања наставника (међусобно поређење средњих вредности по принципу свака са сваком). Овде ћемо издвојити само најважније налазе.³

Табела 2: Степен испољавања иницијативности наставника у различитим доменима професионалног деловања: мишљење наставника

Простор за личну иницијативност наставника	AS	SD
Извођење наставног програма	69.61	22.442
Креирање атмосфере у разреду	78.86	20.410
Сарадња са родитељима ученика	67.38	23.961
Сарадања са колегама у школи	69.38	21.872
Организационо функционисање школе	56.21	29.046
Професионално усавршавање наставника	60.80	27.383

Наставници су проценили да имају више простора за личну иницијативност када је реч о креирању атмосфере у разреду него када је реч о: извођењу наставног програма ($t = -5.902$; $df=165$; $p=0.000$, статистички значајно на нивоу 0.01); сарадњи са родитељима ($t=7.792$; $df=165$; $p=0.000$, статистички значајно на нивоу 0.01); сарадњи са колегама у школи ($t=5.739$; $df=165$; $p=0.000$, статистички значајно на нивоу 0.01); професио-

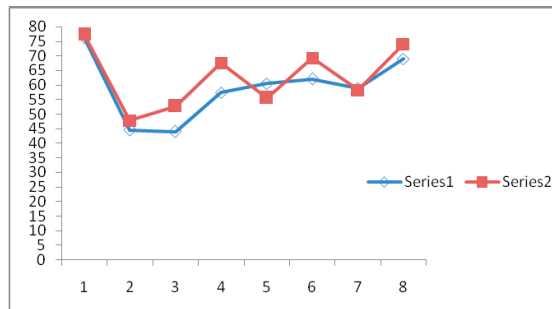
³ Резултати у целости могу се добити од аутора рада на упит.

налном усавршавању ($t=7.952$; $df=162$; $p=0.000$, статистички значајно на нивоу 0.01); организационом функционисању ($t=9.751$; $df=160$; $p=0.000$, статистички значајно на нивоу 0.01). Такође, статистички су значајне разлике у погледу процена наставника да имају више простора за личну иницијативност у процесу извођења наставног програма него када је реч о свом професионалном усавршавању ($t=4.472$; $df=162$; $p=0.000$, статистички значајно на нивоу 0.01) и када је реч о организационом функционисању у радној средини/школи ($t=6.088$; $df=160$; $p=0.000$, статистички значајно на нивоу 0.01). Слично претходном, наставници процењују да имају више простора за личну иницијативу у домену сарадње са родитељима него у односу на организационо функционисање школе ($t=5.086$; $df=160$; $p=0.000$, статистички значајно на нивоу 0.01) и него у односу на сопствено професионално усавршавање ($t=2.852$; $df=162$; $p=0.005$, статистички значајно на нивоу 0.01). Готово је истоветна ситуација када је реч о простору за личну иницијативу наставника у сарадњи са колегама у школи. У овом простору наставници виде више могућности за развијање иницијативности него у организационом функционисању ($t=7.066$; $df=160$; $p=0.000$, статистички значајно на нивоу 0.01) и професионалном усавршавању ($t=3.864$; $df=161$; $p=0.000$, статистички значајно на нивоу 0.01).

Када је реч о степену до кога је могуће испољити личну иницијативу везано за различите сегменте радних активности, нема разлике у мишљењу између наставника разредне и наставника предметне наставе (све групе), нити међусобних разлика у подгрупама наставника (наставници разредне наставе, наставници различитих група предмета)⁴. Статистички значајна разлика добијена је за фактор узраста (године живота) и то када је реч о процени простора за иницијативност наставника везано за професионално усавршавање ($F=2.713$; $df=7$; $p=0.011$, статистички значајно на нивоу 0.01) и организационо функционисање школе ($F=2.350$; $df=7$; $p=0.026$, статистички значајно на нивоу 0.05). У оба случаја разлика има следећи правац: наставници најмлађе (24-29 године) и најстарије (60-63 године) узрасне групе више од осталих виде у домену професионалног усавршавања и организационог функционисања школе могућности за личну иницијативност. Такође, (као што је представљено на Графикону 1) у још два узрасна пресека наставници виде више могућности за испољавање личне иницијативе везано за професионално усавршавање (40-44 године и 50-54 године) и организационо функционисање школе (50-54 године). Сличност две кривуље даје основа за претпоставку да постоје животна раздобља (коресподентна са променама у оквиру индивидуалног и породичног животног циклуса) када су наставници више или мање укључени у оне сегменте радних активности које надилазе основни рад у настави и разреду.

⁴ Ниједна разлика између аритметичких средина (t-тест) није статистички значајна.

Графикон 1: Процена наставника различитих узрасних група о испољавању личне иницијативе везано за организациони рад школе и професионално усавршавање



Легенда. Апсциса: узрасне групе/интервали: 1 (24-29 год.); 2 (30-34 год.); 3 (35-39 год.); 4 (40-44 год.); 5 (45-49 год.); 6 (50-54 год.); 7 (55-59 год.); 8 (60-63 год.). Ордината: процентуално исказан степен иницијативности (0-100%). Линија 1: иницијативност у односу на организациони рад школе. Линија 2: иницијативност у односу на професионално усавршавање.

Када је у питању организационо функционисање у школи, добијена је и статистички значајна разлика у односу на дужину радног стажа у образовању ($F=2.315$; $df=7$; $p=0.029$, статистички значајно на нивоу 0.05), а смер ове разлике је сличан разликама добијеним за узрасне групе (наставници са најкраћим и они са најдужим радним стажем у образовању више од осталих виде простор за личну иницијативност у сфери организационог рада школе).

Наставници највише простора за личну иницијативност виде на микросистемском нивоу рада/контекстуалног деловања (пре свега у креирању климе у разреду, извођењу наставе, сарадњи са родитељима и колегама), а најмање у оним сегментима рада који су повезани са мезосистемским нивоом функционисања (управа школе, министарства и заводи), што може одражавати не само природу посла који обављају, већ и доживљај сопствене позиције и сопствене моћи (гачније немоћи и/или неиницијативности у поправљању позиције) у образовном систему као целини.

Фактори који ограничавају и подстичу иницијативност наставника. Од десет тврдњи на које су наставници давали своје мишљење на петостепеној скали процене, пет тврдњи се односило на факторе који могу да ограниче, а пет на факторе који могу да подстакну иницијативност наставника. У Табели 3 дате су тврдње у целости. Да би се смањило ризик аутоматизма у давању одговора, део тврдњи (две од пет тврдњи које су се односиле на факторе могућег ограничавања иницијативност)

формулисан је у негативном смеру (питања о природи предмета и ван-наставним активностима). Подаци о учесталости одговра представљени у Табели 3 указују да наставници факторе који ограничавају простор за личну иницијативност највише виде у прописаним стандардима за њихов предмет (54.5% се слаже, али је доста неодлучних 33.3%), и у општим стандардима постигнућа у основној школи (51.4% а 24% је неодлучних), а донекле и у прописаним програмима (48.1%). Најмање ограничења наставници виде у природи предмета који предају (12.1% а 18.9% је неодлучних). Уочљив је и висок степен избора одговора „и слажем се и не слажем“ што се може тумачити на различите начине, а једно од могућих тумачења је и то да је сама тема за наставнике постављена на нови начин.

Анализа учесталости одговора о подршци развијању личне иницијативности наставника показује да наставници изворе подстицаја за своју иницијативност у радној средини, пре свега, виде у личним особинама (87.3% наставника), личној мотивацији (84.5% наставника) и потреби за личним напредовањем (59.1% наставника). Много мањи број наставника организацијско-структуралне чиниоце виде као подстицајне за развој своје иницијативности, а за оне који не искључују у потпуности овај извор подршке стручни актив је од већег значаја (46.4% наставника) него стручне службе (28.4% наставника).

Табела 3: Фактори који ограничавају или подстичу испољавање наставникове иницијативности (учесталост одговора и средње вредности)

Фактори ограничавања иницијативности наставника	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Тотал	AS	SD
Природа предмета који предајем не оставља пуно простора за личну иницијативу	48.9	20.0	18.9	8.3	3.9	100.0	1.98	1.170
Прописани наставни програм оставља довољан простор за иницијативу	4.4	8.8	38.7	40.9	7.2	100.0	3.38	.908

Постављене стандарде постигнућа могуће је остварити на бројне начине који остављају простор за личну иницијативу	25.4	26.0	24.3	15.5	8.8	100.0	3.56	.935
Прописани стандарди у настави мог предмета умногоме ограничавају иницијативу	1.7	10.6	33.3	38.9	15.6	100.0	2.71	1.016
Само у оквиру додатне наставе и слободних активности наставници могу да исказу личну иницијативу	16.0	20.6	40.6	21.7	1.1	100.0	2.56	1.266
Фактори подстицања иницијативности наставника	1	2	3	4	5	Тотал		
Подршка стручних служби	12.8	16.1	32.8	26.7	11.7	100.0	3.08	1.186
Подршка стручног актива	3.3	16.6	33.7	38.1	8.3	100.0	3.31	.958
Личне особине и способности	2.8	2.2	7.8	40.6	46.7	100.0	4.26	.905
Лична мотивисаност	1.7	3.3	10.5	40.9	43.6	100.0	4.22	.884
Потребе за напредовањем у струци	5.0	5.0	30.9	37.0	22.1	100.0	3.66	1.034

Легенда. 1. уопште се не слажем; 2. углавном се не слажем; 3. и слажем се и не слажем; 4. углавном се слажем; 5. у потпуности се слажем.

У Табели 3 представљене су и средње вредности одговора наставника на тврдње о факторима ограничавања и факторима подстицања иницијативности самих наставника. Имајући на уму да све тврдње нису истог смера, добијене просечне вредности су основа само за продубљену анализу одговора. У првом кораку продубљене анализе међусобно су поређени одговори наставника на сваку од десет тврдњи (по принципу свака тврдња се пореди појединачно са сваком другом тврдњом) што је дало укупно 45 поређења од којих је четрдесет једно поређење дало статистички значајну вредност разлика у степену слагања наставника. Добијени налази одражавају већ интерпретиране налазе фреквенцијске анализе па их нећемо детаљније представљати.⁵ У другом кораку продубљене анализе добијена је статистички значајна разлика између наставника разредне и наставника предметне (све групе) наставе ($t=3.253$; $df=167$; $p=0.001$, статистички значајно на нивоу 0.01). Наставници разредне наставе више него наставници предметне наставе прописане стандарде виде као фактор ограничавања своје иницијативности. Међусобним упоређивањем одговора свих подгрупа (наставници разредне наставе, наставници различитих група предмета) нису утврђене статистички значајне разлике, као ни разлике с обзиром на године живота и године радног стажа. Добијени налази се могу повезати са чињеницом да су у Србији стандарди за крај обавезног образовања (предметну наставу) ступили на снагу знатно раније (2010. године) него стандарди за разредну наставу (2011. године), да је за наставнике предметне наставе организована припрема за њихову имплементацију, док за наставнике разредне наставе није, иако је за све наставнике имплементација стандарда почела у исто време (почетак школске 2011/12. године) – управо у време када је реализовано ово истраживање. У том смислу се може рећи да су наставници разредне наставе у периоду реализације нашег истраживања били у непривилегованом положају у односу на наставнике предметне наставе када је реч о увођењу стандарда, тачније нису имали времена ни прилику да се припреме за суочавање са новим захтевима праксе.

У продубљеној анализи везаној за факторе који могу да подстакну иницијативност наставника, године радног стажа у образовању су се показале значајним једино за тврдњу о подршци стручних служби развијању наставникове иницијативности ($F=2.419$; $df=7$; $p=0.022$, значајно на нивоу 0.05). Највише се са назначеном тврдњом слажу наставници који имају од 11 до 20 година радног стажа, а најмање они са највише радног стажа (31-40 година стажа), док су у погледу могућег доприноса стручних служби развијању наставникове иницијативности најнеодлучнији наставници почетници (1-5 година стажа у образовању). Добијени резултати сугеришу да наставници не мисле да постоје веће препреке испољавању њихове иницијативности, али ни осмишљена подршка тој врсти

⁵ Резултати у целости могу се добити од аутора рада на упит.

испољавања у школској средини. У том смислу, све остаје на личном приступу наставника и његовом поимању сопствене улоге и каријерних могућности и циљева.

Дискусија резултата и закључна разматрања

У раду смо се усредсредили на феномен личне иницијативе наставника као феномен који укључује проактивност и предузимљивост које су неопходна својстава за лични развој наставника и развој квалитета рада у школској средини. Истовремено, развијање оваквог приступа наставника раду у школској средини има и додатну вредност моделовања понашања што је посебно значајно за будуће функционисање ученика/младих у сфери рада.

У раду смо се бавили следећим истраживачким питањима: да ли наставници себе виде као иницијативне особе, у ком степену се иницијативност наставника испољава у различитим сегментима њихових радних активности, шта подстиче и/или омета њено испољавање. Одговоре на назначена питања тражили смо из перспективе наставника као кључних носилаца рада у школи. Готово сви наставници виде себе као иницијативне особе и слажу се у проценама да највише простора за испољавање иницијативности имају на микросистемском нивоу рада и контекстуалног деловања (пре свега у сегменту креирања атмосфере у разреду, извођења наставног програма, развијања сарадничких односа са родитељима и колегама у школи), а најмање у организационом функционисању школе и, донекле, у односу на професионално усавршавање. Ипак, наставници одређених узрасних група, односно одређене дужине радног стажа у образовању (пре свега групе од 24-29 године и групе од 60-63 године) више од осталих виде могућности за развијање личне иницијативности у домену професионалног усавршавања и организационог функционисања школе. Овај налаз сугерише да постоје животна и каријерна раздобља када су наставници више или мање укључени у оне сегменте радних активности које надилазе основни рад у настави и разреду, што упућује на потребу за додатним и продубљеним истраживањима односа професионалног и личног у функционисању наставника. Као факторе који ограничавају личну иницијативност наставници пре свега виде прописане стандарде (како стандарде за крај обавезног образовања, тако и стандарде за свој предмет), а донекле и прописане програме, док најмање ограничења виде у природи предмета/материје који предају. Овај налаз је логичан како у смислу новог искуства са стандардима (почетак имплементације), тако и у чињеници да су прописани програми и стандарди по својој природи усмеравајући и на одређени начин ограничавају аутономност наставника и његово поимање добрих наставних исхода. Као изворе и подстицаје за развијање своје иницијативности у радној средини највећи број наставника виде лична својства

(личне особине и мотивација, потреба за личним напредовањем), а много мањи број наставника изворе подстицаја види у радно-професионалној средини (пре свега у раду стручних актива).

Резултати истраживања показују да наставници, на нивоу мишљења и процењивања, препознају значај сопствене иницијативности у раду, али да постоји још доста простора за афирмацију личне иницијативности „на терену“ – у самој школској средини. Налази сугеришу да је потребно подизати ниво свесности о значају личне иницијативе наставника у самој школи. Такође, неопходно је стварати подстицајну климу за неговање проактивног приступа проблемима и изазовима свакодневног функционисања у школи кроз стварање конкретних програмских активности – на пример, развијање различитих иницијатива (на нивоу разреда и/или појединаца; на нивоу стручног актива и/или појединачних наставника) око једне реалне проблемске или развојно изазовне ситуације у школи. Чини се да савремени приступи који под слоганом „пробудити цина који спава“ упућују на развијање наставника као лидера (Katzenmeyer & Moller, 2009) морају проширити поље утицаја и на „буђење школе као успаваног организацијског цина“, односно на продуктивније коришћење организацијских потенцијала школа у функцији подршке развијању наставникове иницијативности.

На крају треба додати да је уопштавање резултата представљеног истраживања ограничено како величином узорка, тако и чињеницом да је узорак пригодно формиран. Такође, слика разматране тематике јесте слика која афирмише само перспективу наставника. С тим у вези, укључивање виђења осталих важних актера (ученици, директори школа) остаје као изазов за будућа истраживања.

Коришћена литература

- Ambery, M.A. & R.K. Steinbrunner (2007): Promises to practice: learning a proactive approach to ethical dilemmas, *Young Children*, Vol. 63, No. 4, 90-96.
- Anderson, C. & S. Spaulding (2007): Using positive behavior support to design effective classrooms, *Beyond Behavior*, Vol. 16, No. 2, 27-31.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Clunies-Ross, P., E. Little & M. Kienhus (2010): Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour, *Educational Psychology*, Vol. 28, No. 6, 693-710.
- Crant, M.J. (2000): Proactive behavior in organizations, *Journal of Management*, Vol. 26, 435-462.
- European Commission and the Member States within the Education Training 2010 Work Programme* (2006): Key competences for lifelong learning: European reference framework, *Official Journal of the European Union*. Retrieved February 20, 2012 from World Wide Web http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_394
- Frese, M. & D. Fay (2001): Personal initiative: an active performance concept for work in 21 century, *Research in Organisational Behavior*, Vol. 23, 133-187.

- Hargreaves, A. & M. Fullan (2000): Mentoring in the new millennium, *Theory Into Practice*, Vol. 39, No. 1, 50-56.
- Hume, A. & A. Berry (2011): Constructing CoRes: a strategy for building PCK in pre-service science teacher education, *Research in Science Education*, Vol. 41, No. 3, 341-355.
- Katzenmeyer, M. & G. Moller (2009): *Awakening the sleeping giant: helping teachers develop as leaders* (third edition). California: Corwin – A Sage Company.
- Key competences for lifelong learning: European reference framework* (2006). Retrived October 29, 2012 from World Web Wide <http://ec.europa.eu/dgs/education>
- Lazarus, R.S. (1991): *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Oxford advanced learners encyclopedic dictionary* (1993). Oxford University Press.
- Parker, S.K. & C.G. Collins (2010): Taking stock: integrating and differentiating multiple proactive behaviors, *Journal of Management*, Vol. 36, 633-662.
- Parker, S.K., U. Bindl & K. Strauss (2010): Making things happen: a model of proactive motivation, *Journal of Management*, Vol. 20, No. 10, 1-27.
- Rick, D.A. & F. Arend (2011): Defining student engagement, *Change: The Magazine on Higher Learning*, Vol. 43, No. 1, 38-43.
- Roache, J.E. & R. Lewis (2011): The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 34, No. 2, 233-248.
- Ševkušić, S., R. Gošović, J. Čekić-Marković, S. Mišljenović, N. Stojanović, R. Vulić i Lj. Špirić (2010): *Preduzetničko učenje u gimnazijama: priručnik za nastavnike srednjih opšte-obrazovnih škola*. Beograd: Ministarstvo prosvete i International Management Group.
- Wortman, J. & D. Woodb (2011): The personality traits of liked people, *Journal of Research in Personality*, Vol. 45, 519-528.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, Br. 72/09.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2011). Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, Br. 52/11.

Примљено 13.03.2012; прихваћено за штампу 19.05.2012.

Nada Polovina and Đurđica Komlenović
TEACHERS' ASSESSMENT OF THE POSSIBILITIES
FOR DEMONSTRATING PERSONAL INITIATIVE

Abstract

This paper deals with the phenomenon of teachers' personal initiative in school everyday life as the significant factor of the quality of teaching and learning. Our goal is to explore how teachers assess their initiative – to what extent and in which way they show initiative, and what are the factors that encourage and hinder its demonstration. The first part of the paper analyses the very construct of “initiative” – its determinants and the relation with similar constructs. The second part of the paper presents results of the research that included 182 teachers from urban primary schools from the entire territory of Serbia. Teachers gave their opinion about the presence and demonstration of personal initiative by replying to items in the questionnaire constructed for the purposes of this research. Obtained data were processed using both quantitative and qualitative methods. The results indicate that the majority of teachers consider themselves as persons of initiative. They believe that there is plenty of space to show initiative in creating atmosphere in the class, lecturing and in cooperation with parents and colleagues, while the least space for that is in organisational functioning of school and professional development. Teachers do not think that there are bigger obstacles to demonstrating their initiative; however, they are of the opinion that there is a lack of developed support to such demonstration when it comes to school environment factors.

Key words: personal initiative, teacher, domains of school functioning, proactive approach to teaching.

Нада Половина и Джурджица Комленович
МНЕНИЕ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ О ВОЗМОЖНОСТЯХ
ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОЙ ИНИЦИАТИВЫ

Резюме

В работе рассматривается феномен личной инициативы учителя в школьном быту как фактора, влияющего на качество обучения. Цель нашего исследования – выявить, как учителя оценивают свою инициативность – в каком объеме и каким образом они проявляют инициативу, что поощряет и что препятствует ей. В первой части работы анализируется сам конструкт „инициатива“/“инициативность“ – его базовые составляющие и отношение к подобным конструктам. Во второй части работы представлены результаты исследования, в котором участвовали 182 учителя городских восьмилетних школ со всей территории Сербии. Учителя свое мнение о наличии и проявлениях личной инициативы излагали отвечая на вопросы, сформулированные в вопроснике, сконструированном для нужд настоящего исследования. Полученные данные обработаны при помощи качественных и количественных методов. Результаты показывают, что большинство учителей считает себя инициативными, и что лучшие возможности для проявления инициативности они усматривают в создании благоприятного психологического климата в классе, в преподавании материала и в сотрудничестве с родителями и коллегами, тогда как меньше всего такие возможности ими связываются с организационным функционированием школы и профессиональным совершенствованием. Учителя не думают, что существуют крупные барьеры для проявления их инициативности, однако, они считают, что нет осмысленной поддержки проявлению инициативы в контексте факторов школьной среды.

Ключевые слова: личная инициатива, учитель, сферы функционирования школы, проактивный подход учителей.