

## АНАЛИЗА РЕЛАЦИЈА ИЗМЕЂУ СТАВОВА НАСТАВНИКА О ПРОМЈЕНАМА У ОБРАЗОВАЊУ, ИДЕНТИФИКАЦИЈЕ СА ШКОЛОМ И ЗАДОВОЉСТВА ПОСЛОМ У ШКОЛИ

Сњежана Станар

Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, Алексе Шантића 1, 71 420  
Пале, Босна и Херцеговина, [snjezana.stanar@ffuis.edu.ba](mailto:snjezana.stanar@ffuis.edu.ba)

### ОРИГИНАЛАН НАУЧНИ РАД

ISSN 2637-2150

e-ISSN 2637-2614

UDK 37.014.3:37.048.4-057.875

DOI 10.7251/STED2302001S

COBISS.RS-ID 139427073

Примљен рад: 13.10.2023.

Прихваћен рад: 10.11.2023.

Публикован рад: 29.11.2023.

<http://stedj-univerzitetpim.com>

#### Коресподентни аутор:

Сњежана Станар, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, Алексе Шантића 1, 71 420 Пале, Босна и Херцеговина, [snjezana.stanar@ffuis.edu.ba](mailto:snjezana.stanar@ffuis.edu.ba)



Copyright © 2022 Snježana Stanar; published by UNIVERSITY PIM. This work licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.

### САЖЕТАК

Обим до којег промјене у образовном систему покрећу спољашњи економски и друштвени системи и унутрашњи фактори образовног система је отворено питање на које тек треба дати одговор након детаљне анализе и истраживања. Задовољство послом у школи може утицати на формирање позитивних ставова, те се не може искључити из испитивања ставова појединца о промјенама у организацији. Идентификација са школом представља посебно значајан облик позитивних ставова запослених у школи, има

позитивне личне посљедице у смислу бољег професионалног напредовања, те самим тим и квалитетнијег обављања посла. Узорак истраживања има елементе вишестепног пригодног са елементима случајног избора, јер је спроведено анкетаирање наставника у школама Републике Српске, који су у вријеме анкетаирања били присутни на сједницама наставно-одјељенског Вијећа (n=400). Добијени подаци (анализа одговора на скали општег и посебних ставова о промјенама и факторска анализа) показују да иако наставници манифестују позитиван општи став о промјенама у образовању, ипак се да примети да одређене аспекте промјена латентно опажају као негативне. Општи став о промјенама у образовању је статистички значајно позитивно повезан са идентификацијом са школом ( $r=.477$ ,  $p<.001$ ) и са задовољством послом у школи ( $r=.225$ ,  $p<.001$ ). Такође, резултати су показали и статистички значајне разлике у неким посебним ставовима о промјенама у образовању с обзиром на степен идентификације са школом (перцепција исхода промјена у образовању  $\chi^2=16.869$ ,  $df=2$ ,  $p=.000$  и спремност на додатне едукације,  $\chi^2=6.146$ ,  $df=2$ ,  $p=.046$ ), док тих разлика нема кад су у питању информисаност о промјенама и спремност на ангажовање у промјенама. Даље, резултати су показали и статистички значајне разлике у неким посебним ставовима о промјенама у образовању с обзиром на задовољство послом у школи (перцепција исхода промјена,  $\chi^2=32.081$ ,  $df=2$ ,  $p=.000$ , информисаност о промјенама  $\chi^2=14.259$ ,  $df=2$ ,  $p=.001$  и спремности на додатне едукације како би се унаприједиле

властите компетенције  $\chi^2=8.621$ ,  $df=2$ ,  $p=.013$ ). Пожељне промјене у овој области потребно је усмјерити како на промјене у самом појединцу тако и на промјене у цјелокупном друштву.

**Кључне ријечи:** промјене у образовању, ставови, идентификација са школом, задовољство послом у школи.

## УВОД

Рад представља дио шире монографске студије „Промјене у образовању – Ставови наставника“ објављене у октобру 2023. године.

Процес промјена је процес који траје одувјек и биће настављен и у будућности. Појам промјене у организацији која учи или учеће организације као што је школа, дефинише се као „процес у којем је свако задужен за идентификовање и рјешавање проблема, омогућавајући на тај начин организацији да константно експериментише, мијења се, унапређује и да повећава своју способност да расте, учи и остварује своје циљеве“ (Важрактаревић, Важрактаревић, & Solaković, 2013). Концепт промјене је, у ствари, иновација. Тај концепт је вишедимензионалан, односно, укључује најмање три димензије, а то су: могућност употребе нових или ревидираних материјала и/или извора, могућност употребе нових приступа настави и могућа промјена увјерења. Сва три аспекта промјена су нужан услов за постизање одређеног образовног циља или скупа циљева (Fullan, 2007).

Значајне промјене на политичком, друштвеном и економском плану, које су карактеристичне за већину држава источне Европе, у посљедњих 25 година значајно су се одразиле на садржај и структуру савремених образовних система. Посебан подстицај за преиспитивање традиционалних и ригидних система образовања, који нису могли да задовоље потребе садашњости, а камоли будућности, дало је опредјељивање држава у транзицији за тржишну привреду и плуралистичку демократију (Kulić, 2011). Исти аутор даље наводи да је мали број земаља источне Европе, међу којима

је и наша земља, за које су карактеристичне систематске реформе образовног система, а које представљају окосницу реформских процеса у економски најразвијенијим дијеловима западне Европе. Ове земље се налазе између „реформе модернизације“, односно реформе наставних програма, уџбеника, наставних метода и поступака, и структуралних реформи, које су сложеније, јер подразумевају развој нових, понекад квалитативно другачијих образовних институција, односе између различитих нивоа и врста образовања и сл., што прате многе потешкоће (Kulić, 2011). Промјене у образовању су усмјерене на превазилажење ригидности старог система образовања, модернизацију наставних средстава, метода и облика рада, затим на конкретизацију и прилагођавање садржаја образовања интересовањима и могућностима ученика, на успјешније рјешавање актуелних проблема који су се јавили као посљедица „експлозије“ знања, технологије, технике, електронике; те на превазилажење хијерархијског односа наставник – ученик и превазилажење надређеног положаја наставника и подређеног положаја ученика.

## ТЕОРИЈСКО РАЗМАТРАЊЕ

Обим до којег промјене у образовном систему покрећу спољашњи економски и друштвени системи и унутрашњи фактори образовног система је отворено питање на које тек треба дати одговор након детаљне анализе и истраживања. Сметњу дубљим и ширим промјенама у образовању прави и шири контекст (јавна управа, економија и тржиште рада, политички систем, раслојавање друштва, итд.), што промјену у систему образовања чини фрагментираном. Образовни систем се, поред здравства и социјалне заштите нпр., ријетко појављује као дио шире стратегије улагања у људски капитал, и третира се изоловано, као мање важан, што му слаби, иначе, већ слабу позицију. Наставницима је на првом мјесту одузет ауторитет у одјељењу па и у самом друштву. Доведени су у ситуације да страхују од реакција

својих ученика када их морају казнити за недисциплину, или им дати заслужену нижу оцјену, јер би могли бити, на неки начин, кажњени због „нарушавања права ученика“. То, даље, наставнике доводи у ситуацију да буду превише попустљиви у оцјењивању и дисциплиновању непожељних понашања. Да би се десила промјена у образовању, школе треба да буду опремљене потребним алатима, повећају апсорпцијску способност и изврше децентрализацију система (децентрализација одлучивања, смањити ригидности регулације, ријешити недостатак финансијских средстава и финансијске аутономије школа, итд). Још један од начина отварања образовног система ка промјени јесте помјерање улоге наставника са објекта на субјекат креирања промјене, те планско и систематско улагање новца, времена и знања у развој потенцијала наставника. Све промјене које су потребне за стварање школе као организације која учи, школе за 21. вијек, се односе на промјене свијести и размишљања у правцу сагледавања цјелине, а не дијелова, посматрања наставника као активних учесника који обликују стварност и креирају будућност. Да би се образовни систем назвао успјешним, он, код ученика, треба да развија идентитет, способност за постављање циљева, промишљање и одговорно дјеловање за извршење промјене, да развија вриједности, изградњу знатижеље и активирање когнитивних, афективних и конативних ресурса за активан допринос друштву. Управо је брисање или само замагљивање граница између стицања знања и вјештина у школи и њихове примјене у друштву и на радном мјесту, прилика да се од учења направи један занимљив, аутентичан и, надамце, релевантан процес учења.

Успјех спровођења промјена у образовању зависи од ангажованих људи. Као и већина промјена, и образовне промјене често остављају више питања него одговора, питања која се односе на различите контексте свих великих промјена. Узевши у обзир природу образовања и природу промјене у

образовању ови контексти се односе на питања моћи, политике и одговорности, као и велики број индивидуалних фактора као што су емоције, вриједности, интересовања и прагматичност (Schmidt & White, 2004). Неке од студија наглашавају важност професионалног развоја наставника и имплементацију нових истраживачких пракси. Многе успјешне школе, укључене у истраживање, наглашавају врсту професионалног развоја у којој наставници и учитељи заједно уче и сарађују што им и омогућава да буду успјешне. У истим истраживањима истиче се и јака сарадња школе и родитеља. Запослени у школи би требало да задобију повјерење родитеља, а затим заједно изграде неку врсту партнерства како би се постигнућа ученика побољшала и подигла на неки виши ниво. На родитеље се гледа као на цијењене чланове школске заједнице, те се самим тим стиче њихова подршка (Taylor, Pressley, & Pearson, 2002; Designs for Change, 1998; Lein, Johnson, & Ragland, 1997).

Према ријечима McLaughlin & Talbert (1993) утицаје на усавршавање и едукацију наставника и њихово омогућавање, који захтијевају системске реформе, не могу се постићи кроз устаљене моделе усавршавања наставника, спорадичне епизоде, ињекције знања и технике ван контекста. Пут ка промјенама у основи учионице лежи у професионалним заједницама наставника: заједнице за учење које производе знање, нове норме вјежбања и подржавања ученика у њиховом настојању да размишљају, испитују, експериментишу и мијењају. Све ово је много лакше уколико су наставници задовољни послом који обављају и уколико се идентификују са школом и колективом у којем раде.

Задовољство послом наставника се може дефинисати као став запослених према послу који обављају, као осјећај који људи имају о свом послу или о његовим појединим аспектима, односно као степен у којем су запослени задовољни или незадовољни својим послом и појавама везаним за тај посао и организацију у којој раде. Генерално,

задовољство послом се може дефинисати као позитивна или негативна евалуација властитог радног окружења (Weiss, 2002, према Kovačević-Lerojević i Popović-Čitić, 2022), односно, као начин на који наставници доживљавају све аспекте посла који обављају (Alves et al., 2021, према Kovačević-Lerojević i Popović-Čitić, 2022). Hargreaves (2005) наводи да се велики број аутора залажу за то да је рад са ученицима у учионици, тј. држање наставе, емоционална пракса, да су емоције те које обликују идентитет наставника и врше утицај на процес промјена. У том смислу Fredrickson (2001) наводи да позитивне емоције шире дијапазон мишљења и активности појединаца. С обзиром да је посао наставника изразито значајан и одговоран, и да наставници у нашем друштву немају висок друштвени статус, може се поставити питање шта је то што наставнике чини задовољним односно незадовољним у организацији у којој раде? У истраживању задовољства појавама у школи, односно задовољства послом, Perie, Baker & Whitener (1997) утврдили су да 26,3% средњошколских наставника у Америци изражава високо задовољство послом, док је Brunetti (2001) утврдио да је 46,4% средњошколских наставника високо задовољно својим послом, а 57,1% наставника би поново изабрало исти, наставнички позив. Резултати неких других истраживања су показали да су наставници који раде у основним школама задовољнији својим послом од наставника који раде у средњим школама (Bogler, 2002; Brunetti, 2001; Klecker & Loadman, 1997; Perie et al., 1997). Нека истраживања у Хрватској која су спровеле Koludrović, Jukić i Reić-Ercegovac (2009) показују да су учитељи разредне наставе значајно задовољнији својим занимањем од учитеља предметне наставе и наставника који раде у средњим школама.

Према ријечима Davies & Shackleton (1975) наставници са вишим степеном образовања су задовољнији послом, али под условом да своја знања и стручност могу користити у настави односно у свом

раду. Истраживање које су вршили Bogler & Nir (2012, према Avidov-Ungar & Magen-Nagar, 2014) открило је да наставници који школу доживљавају као организацију која пружа подршку, која цијени њихов допринос и брине о њиховој добробити, показују виши ниво интринзичног и екстринзичног задовољства послом. Maslach & Leiter (1999) су мишљења да добробит наставника има значајне импликације за квалитет образовања. Наставници који су задовољнији остају дуже у свом послу, више се ангажују да одговорно, позитивно и конзистентно остваре интеракцију са ученицима, позитивније утичу на ученике и спремнији су на промјене за добробит школе у којој раде. Kim & Loadman (1994) су у свом истраживању утврдили да су ниска примања, односно мала плата, један од примарних разлога за напуштање посла, док су Marlow, Inman & Betancourt-Smith (1996) утврдили да 44% наставника разматра могућност напуштања посла због недисциплине, немотивисаности и негативних ставова ученика, недостатка испуњености послом, рутине која за посљедицу има досаду, стрес, фрустрације, недостатка поштовања од стране менаџмента школе, родитеља ученика као и самих ученика, тешких услова рада и ниске плате. Велики број истраживања како у свијету тако и у окружењу, указују на лош друштвени статус наставничке професије и несклад између одговорности и значаја наставничког посла, те је очекивано да су наставници најмање задовољни овим аспектом њихове професије односно посла (Jukić i Reić-Ercegovac, 2008; Lučić, 2007; Radeka i Sorić, 2006).

И научно и практично је доказано да ће људи више тежити да мијењају оне појаве којима нису него оне којима су задовољни. Задовољство послом у школи може утицати на формирање позитивних ставова, те се не може искључити из испитивања ставова појединца о промјенама у организацији.

Идентификација са школом може се дефинисати као степен до којег појединац осјећа припадност школи у којој ради и

колико је укључен у њено функционисање. “Процес идентификације може да се одвија на свјесном и несвјесном нивоу. На свјесном нивоу базира се на процесима когнитивне спознаје индивидуе и њене тежње да се поистовијети са другим људима или групама. На несвјесном нивоу, процес идентификације укључује емоционалну компоненту која је неопходна, јер појачава настајање и интензитет емоционалних стања неопходних за идентификацију појединца са групом“ (Станар и Машнић, 2019). Идентификација са организацијом чини да запослени који су дио те организације, све успјехе или неуспјехе, могу доживјети као своје властите (Mael & Ashforth, 1992). Идентификација са школом представља афективну оданост из чега слиједи да су наставници са високим нивоом ове везаности поносни на успјех своје школе, осјећају се прихваћеним од стране колектива, доживљавају негативне емоције када се догађа нешто лоше у школи у којој раде. Емоционално привржени наставници су продуктивнији од осталих и више подржавају промјене уколико ће оне донијети добробит организацији чији су они дио (Maslić-Seršić, 1999). Идентификација са организацијом је, дакле, став који има значајну улогу приликом процјене намјера запослених да ли ће да напусте посао или ће да повећају свој допринос организацији. На нашим просторима, у условима транзиције, у времену турбулентних промјена када су угрожена основна људска права и потребе и када је новац преузео улогу основног покретача, тј. мотиватора, може се поставити питање постојања онакве идентификације са организацијом како је дефинисана прије више деценија. Нестанак или умањивање традиционалних односа и вриједности ствара могућност новог облика организационе идентификације која би била заснована на заједничким вриједностима и циљевима и међусобној брзи и поштовању (Duđak, 2010).

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛНИ ДИО**

### **Проблем истраживања**

Приликом дефинисања проблема истраживања који се односи на испитивање ставова наставника о промјенама у образовању пазило се на актуелност теме, те да објекат става представља ону појаву о којој циљана популација има одређени став. Промјене које се дешавају на ширем друштвеном плану, односно на глобалном нивоу, па самим тим и на нивоу образовања, пред човјека постављају низ захтјева у смислу да он сам мора да иде у корак са промјенама, да се мијења као личност, те да мијења свој поглед на свијет у којем живи. С обзиром на потребу за промјенама у образовању које су већ неколико година актуелне, поставља се питање у којој мјери наставници који раде у школама у Босни и Херцеговини оцјењују да су те промјене добре како за друштво у цјелини тако и за њих као појединце. Овдје је, с једне стране, фокус на дистрибуцији општих ставова наставника о промјенама у образовању, а с друге стране је фокус на дистрибуцији њихових посебних ставова о тим истим промјенама. Дакле, полазишни предмет истраживања је сагледавање природе присутних ставова о промјенама у самом образовању. Унутар општег става о промјенама у образовању сагледаване су три компоненте: когнитивна, као низ увјерења и мишљења о могућности промјена различитих аспеката образовне праксе, афективна, као степен задовољства односно незадовољства релевантним стварима и појавама у образовању и конативна, као лична спремност на различите облике ангажовања у правцу реализације жељених промјена. Ужи проблем истраживања се односи на емпиријско сагледавање природе (смјера и интензитета) релација између психолошких карактеристика (задовољство појавама у школи и идентификација са школом) и ставова о промјенама у образовању.

### **Хипотезе истраживања**

Постављању хипотеза претходио је претходно наведени теоријски дио који

сaдржи претходна сродна истраживања везана за овај проблем истраживања. У складу с тим је образложена свака од хипотеза.

X1: Дистрибуција општег става о промјенама у образовању одговара нормалној расподјели.

С обзиром на то да је истраживање спроведено на основу теоријских разматрања појма промјена у образовању, као и истраживања која су се односила на промјене у образовању, али не и на сам став о тим промјенама, ова хипотеза је алтернативна.

X2: Постоје статистички значајне релације између општег става испитаника о промјенама у образовању и задовољства послом наставника у школи, у смислу да наставници задовољнији послом у школи имају позитивније ставове.

X3: Не постоје статистички значајне релације између општег става испитаника о промјенама у образовању и идентификације наставника са школом у којој раде.

X4: Не постоје статистички значајне разлике у посебним ставовима испитаника с обзиром на њихове психолошке карактеристике (задовољство послом наставника у школи и идентификација са школом).

### Узорак

Истраживање је спроведено на узорку запослених наставника у Републици Српској. Обухватило 400 наставника, 206 из средњих и 194 наставника из основних школа. Узорак сачињавају 283 испитаника женског и 117 испитаника мушког пола. Највећи број испитаника потиче из града 51,5%, са села 25,0% и из мањег мјеста 23,5%. У средњој школи је запослено 51,5% наставника, а у основној 48,5%. Од укупног броја школа, највећи број, 72,3% се налази у граду, 17,8% у приградском насељу и 10,0% у селу. Највећи број испитаника, 81,8%, ради у школи која броји преко 500 ученика, затим 12,8% ради у школи која броји од 350 до 500 ученика и 5,5% испитаника ради у школи која броји до 350 ученика.

Анкетирање наставника је спроведено на сједницама наставно-одјељенског Вијећа гдје су били обухваћени наставници који су у вријеме анкетирања били присутни на сједници. Такав узорак има елементе вишеетапног пригодног са елементима случајног избора.

### Мјерни инструменти

Скала за испитивање општег става о промјенама у образовању дијелом је конструисана за потребе овог истраживања, а дијелом преузета од Дунђеровића (2005) и мјери општи став наставника о промјенама у образовном систему. Има облик петостепене Ликертове скале у којој су испитаници, са појединим тврдњама, испољавали слагање заокружујући један од понуђених бројева од 1 до 5, гдје је број 1 имао значење „уопште се не слажем“, а број 5 је имао значење „у потпуности се слажем“. Скала садржи 25 тврдњи од којих је 14 позитивно, а 11 негативно формулисано. Након избацивања ставки чија је корелација са укупним скором на скали мања од .30, задржано је 17 тврдњи које задовољавају тај критеријум. Скала за испитивање општег става према промјенама у образовању има добру унутрашњу сагласност на шта указује и израчунати Кронбах алфа коефицијент који износи  $\alpha=.853$ . Приликом формулације ставки водило се рачуна да ставке изражавају битне аспекте општег субјективног односа према промјенама у образовању. У скоро свим ставкама се директно помињу промјене у образовању што је овој скали осигурало тзв. очигледну ваљаност.

Посебни ставови о промјенама у образовању су испитани сетом питања који се односи на *перцепцију исхода актуелних промјена, информисаност о актуелним промјенама, спремност на додатне едукације како би унаприједили своје компетенције и спремност на ангажовање у процесу промјена*.

Скала задовољства послом у школи конструисана је за потребе овог истраживања и има облик петостепен

скеале Ликертовог типа гдје су наставници своје задовољство појавама у школи испољавали заокруживањем једног од понуђених бројева од 1 до 5 за сваку тврдњу. Број 1 је имао значење „уопште нисам задовољан“, а број 5 је имао значење „потпуно сам задовољан“. Скала садржи 7 тврдњи. Конструисана скала има добру поузданост и унутрашњу сагласност на шта указује и израчунати Кронбах алфа коефицијент који износи  $\alpha=0.771$ .

Скала за испитивање идентификације са школом преузета је од Р. Дунђеровића (2005) и прилагођена потребама овог истраживања. Скала има облик петостепене Ликертове скале у којој су испитаници слагање са појединим тврдњама испољавали заокруживањем једног од понуђених бројева у распону од 1 до 5. Број 1 је имао значење „уопште се не слажем“, а број 5 је имао значење „потпуно се слажем“. Скала садржи 9

тврдњи од којих је 8 позитивно, а 1 је негативно формулисана. Провјера поузданости ове мјерне скале Кронбах алфа коефицијентом који износи  $\alpha=0.744$ , указује на добру поузданост и унутрашњу сагласност скале.

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У Табели 1 се може видјети приказ основних параметара кориштених мјера за варијаблу општи став о промјенама у образовању. Индекс симетричности (skewness) за варијаблу општи став о промјенама у образовању износи .082 што указује на позитивну закривљеност, тј. на груписање резултата око нижих вриједности, тј. има више резултата који су нагомилани око средине расподеле. Куртозис износи -.788 што указује на благо заравњење, тј. на платикуртичност расподеле.

Табела 1. Дескриптивни параметри општег става о промјенама у образовању  
Table 1. Descriptive parameters of the general attitude about changes in education

Општи став о промјенама у образовању	Min	Max	M	SD	Sk	Ku	K-S	p
	59	111	85.09	11.64	.082	-.788	.64	.000***

Напомена: *Min* – минимална емпиријска вриједност; *Max* – максимална емпиријска вриједност *M* – аритметичка средина; *SD* – стандардна девијација; *Sk* - скјунис; *Ku* – куртозис; *K-S* – Колмогоров-Смирнов тест; \*\*\* $p < .001$

Дистрибуција општег става о промјенама у образовању статистички значајно одступа од нормалне расподеле на шта указује вриједност Комогоров-Смирнов теста ( $K-S = .64, p < .001$ ).

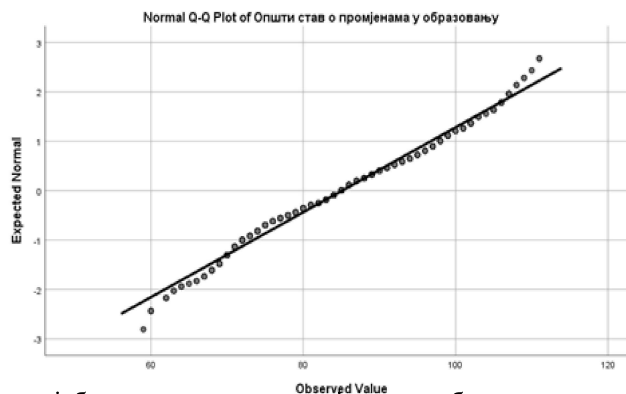
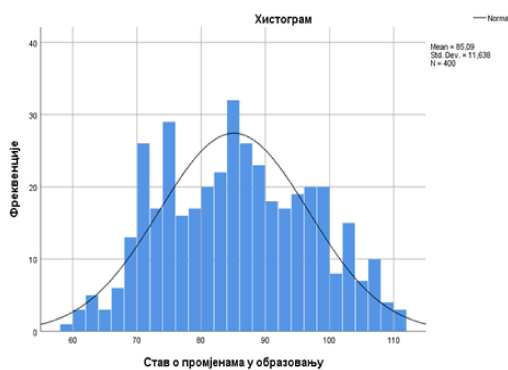
У случају релативно великих узорка (већих од 200 случајева) Tabachnick и Fidell (2007) кажу да асиметрија и спљоштеност расподеле неће створити суштинску разлику у анализи, с обзиром да једначина за израчунавање њихове стандардне грешке не узима у обзир величину узорка (*N*) и нормалност расподеле често бива одбачена на великим узорцима, чак и када је одступање од нормалности расподеле минимално. С обзиром на то, аутори предлажу да се стварни облик расподеле резултата опажа на њиховим графичким

презентацијама нпр. на хистограму и на кривој нормалне вјероватноће, тзв. Q-Q дијаграм (слике 1 и 2).

Резултати испитивања нормалности расподеле варијабле задовољства послом у школи и идентификације са школом (Табела 2) статистички значајно одступају од нормалне расподеле на шта указује вриједност Комогоров-Смирнов теста.

На графичким презентацијама (хистограм и Q-Q дијаграм) са слика 3, 4, 5 и 6 се може видјети нормалност расподеле обје варијабле.

Stanar, S. (2023). Analiza relacija između stavova nastavnika o promjenama u obrazovanju, identifikacije sa školom i zadovoljstva poslom u školi. *STED Journal*, 5(2), 1-19.

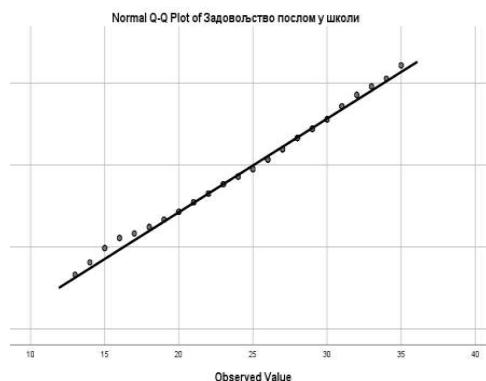
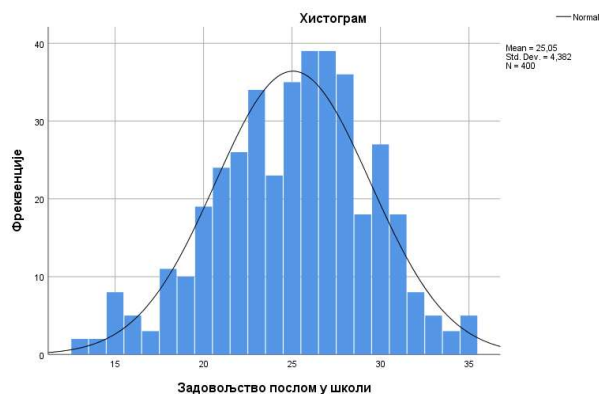


Слике 1 и 2. Графички прикази дистрибуције за варијаблу општи став о промјенама у образовању  
 Figures 1 and 2. Graphical representations of the distribution for the variable general attitude about changes in education

Табела 2. Дескриптивни параметри задовољства послом у школи и идентификације са школом  
 Table 2. Descriptive parameters of job satisfaction at school and identification with school

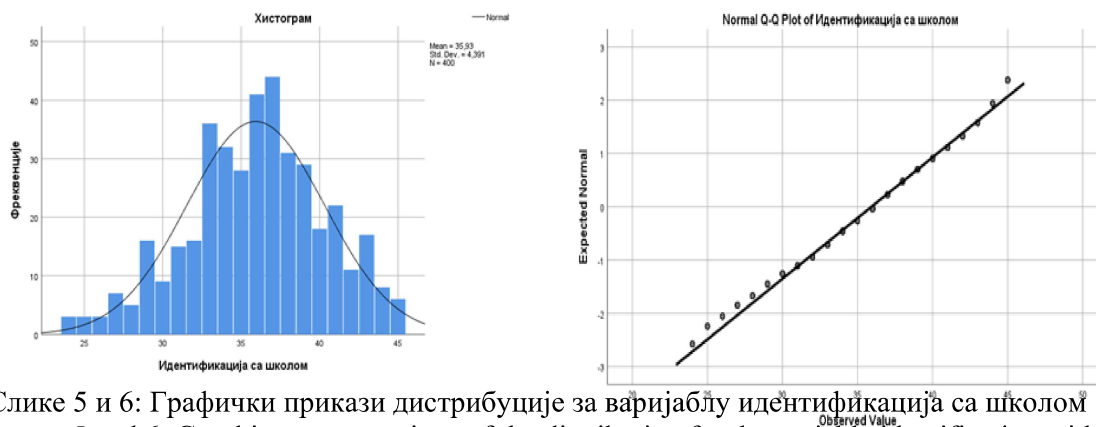
Варијабле	Min	Max	M	SD	Sk	Ku	K-S	P
Задовољство послом у школи	13	35	25.05	4.38	-.273	-.156	.81	.001**
Идентификација са школом	24	45	35.93	4.39	-.241	-.180	.74	.001**

Напомена: Min – минимална емпиријска вриједност; Max – максимална емпиријска вриједност M – аритметичка средина; SD – стандардна девијација; Sk - скјунис; Ku – куртозис; K-S – Колмогоров-Смирнов тест; \*\* $p < .01$



Слике 3 и 4: Графички прикази дистрибуције за варијаблу задовољство послом у школи  
 Figures 3 and 4. Graphical representations of the distribution for the variable job satisfaction at school





Слике 5 и 6: Графички прикази дистрибуције за варијаблу идентификација са школом  
Figures 5 and 6: Graphic representations of the distribution for the variable identification with school

С обзиром да су добијени резултати за све три варијабле приближно нормално расподијељени, повезаност између ових варијабли је истражена уз помоћ Пирсоновог коефицијента корелације.

Подаци добијени факторском анализом показују да иако наставници манифестују позитиван општи став о промјенама у образовању, ипак се да примјетити да одређене аспекте промјена латентно опажају као негативне. То може бити резултат како личних фактора, тако и друштвених у које се убрајају тренутна друштвена ситуација, социјално окружење, досадашње искуство са промјенама, групна припадност и сл.

Факторском анализом скале су издвојена 2 релативно независна фактора која објашњавају 42,76 % укупне варијансе. Анализа је обухватила 17 ајтема који су према критеријуму карактеристичне вриједности сврстани у 2 фактора, чија је вриједност већа од 1. Кајзер-Мејер-Олкинов (КМО) тест репрезентативности износи .88 што указује на задовољавајуће висок ниво повезаности варијабли који се може објаснити заједничким факторима, док је Бартлетов тест сферичности статистички значајан на нивоу  $p < .001$  ( $\chi^2 = 1957.866$ ;  $df = 136$ ;  $p = .001$ ) што указује на довољно високу повезаност манифестних варијабли.

Овдје је ријеч, како се види из табеле, о оним негативним тврдњама које латентно одређују цјелокупни систем ставова о промјенама у образовању: кад се

нови начин рада оцјењује неефикасним и неефективним, наставници који заговарају промјене као неодговорни и незрели, промјене се оцјењују као носиоци проблема и лоше по међуљудске односе и слично. Највиши ниво учешћа, у оквиру овог фактора, има тврдња да увођење нових наставних средстава рада изискују и финансијска улагања и напоре запослених и зато је боље радити онако као и досад ( $r = .746$ ), док најнижи ниво учешћа има мишљење да ће промјене довести до нарушавања међуљудских односа ( $r = -.603$ ).

Фактор 2 указује на потребу за промјенама, прије свега у том смислу што наставници вјерују да би до позитивнијег односа према промјенама дошло уколико би се наставници додатно усавршавали, те уколико би се увеле нове методе у рад наставника. Највеће учешће, у овом фактору, има тврдња према којој промјене у образовању треба да омогуће ученицима да постижу резултате примјерене горњим границама њихових способности. ( $r = .748$ ) док је тврдња са најмањим учешћем тврдња према којој је спремност наставника на промјене предуслов ученичких развоја могућности и сазнања ( $r = .449$ ).

Анализирајући релације између психолошких карактеристика наставника и општег става о увођењу промјена у образовање пошло се од претпоставке да постоји значајна позитивна повезаност између општег става испитаника о промјенама у образовању и њихових

Stanar, S. (2023). Analiza relacija između stavova nastavnika o promjenama u obrazovanju, identifikacije sa školom i zadovoljstva poslom u školi. *STED Journal*, 5(2), 1-19.

психолошких карактеристика које се могу посматрати као битан извор позитивних ставова, те да постоје статистички значајне разлике у ставу испитаника о промјенама у образовању с обзиром на њихове психолошке карактеристике. Психолошке карактеристике представљају значајне одреднице ставова наставника о

промјенама у образовању и врло су различитог карактера с обзиром на њихов смјер и интензитет, те их, сходно томе, можемо посматрати и као битне изворе разлика у ставовима наставника о увођењу промјена у образовање.

Фактор 1: Овај фактор објашњава 30,708% укупне варијансе и назван је НЕМОТИВИСАНОСТ ЗА ПРОМЈЕНЕ. Граде га сљедеће манифестне варијабле-ставови:

Factor 1. This factor explains 30.708% of the total variance and is called LACK OF MOTIVATION FOR CHANGE. It is made up of the following manifest variable-attitudes:

ТВРДЊЕ	Корелација (r)
Увођење нових наставних средстава рада изискују и финансијска улагања и напоре запослених и зато је боље радити онако као и досад.	.746
Без обзира шта промијенили, ја ћу радити као и до сада па стога не подржавам промјене.	.704
Увјерен/а сам да сада радим боље него што бих радио/ла ако се уведу крупније промјене.	.701
Наставници који су изразитије склони промјенама су непоуздани и неодговорни.	.669
Наставници који су склони промјенама представљају сметњу осталим наставницима.	.659
Промјене у образовању увијек доносе проблеме наставницима и зато их треба избјегавати.	.654
Зашто уопште нешто мијењати кад је досадашњи начин наставног рада показао изузетне ефекте.	.624
Боље је радити по класичном разредно-часовном систему него експериментисати са промјенама.	.620
Свака промјена у организацији наставе водиће томе да у школи буде још мање реда и дисциплине.	.617
Веће промјене у организацији наставе нужно доводе до лоших међуљудских односа..	.603

Фактор 2: Овај фактор објашњава 12,047% укупне варијансе и назван је ПОТРЕБА ЗА ПРОМЈЕНАМА. Граде га сљедеће манифестне варијабле - ставови:

Factor 2. This factor explains 12.047% of the total variance and is called NEED FOR CHANGE. It is made up of the following manifest variables - attitudes:

ТВРДЊЕ	Корелација (r)
Промјене у образовању треба да омогуће ученицима да постижу резултате примјерене горњим границама њихових способности.	.748
Једини начин да наставник промијени свој начин рада је да се усавршава.	.666
Треба увести облике рада који ће ученицима пружити прилику да активно учествују у наставном процесу.	.661
Увођење нових метода рада је нужно да би се постигли очекивани ефекти.	.645
Промјене у образовању су, саме по себи, позитиван феномен.	.430
Наставници који воле промјене су креативни.	.427
Спремност наставника на промјене је предуслов развоја његових могућности и сазнања.	.405

На основу резултата приказаних у Табели 3 се види да општи став о промјенама статистички значајно позитивно корелира са задовољством послом наставника ( $r=.225$ ,  $N=400$ ,  $p < .001$ ) и са идентификацијом са школом ( $r =.477$ ,  $N=400$ ,  $p < .001$ ).

Да би се утврдило колики је дио варијансе ове двије варијабле заједнички, израчунат је и коефицијент детерминације. Квадрирањем вриједности корелације ( $r=.477$ ), добијено је да идентификација са школом објашњава готово 23% варијансе у одговорима испитиваних наставника на скали општег става о промјенама у образовању. То указује на пристојан дио објашњене варијансе, тј. на средњу повезаност у практичном смислу. Задовољство послом у школи објашњава 5,1% варијансе што указује на мали дио објашњене варијансе, тј. на ниску повезаност у практичном смислу.

Прихватљивост датог објашњења, да људи који су задовољнији својим послом више показују мању спремност на промјене у образовању, подржавају и подаци о природи (смјеру и интензитету) повезаности степена задовољства послом у школи и општег става о промјенама у образовању. Афективна реакција на промјену представља резултат упаривања објекта става са подражајем који изазива емоционални одговор. Промјене су

уопштено повезане са емоцијама, јер чине позадину сваког порива за промјеном. Суочени са промјенама у школи, наставници и учитељи могу подржавати напоре на когнитивном нивоу, али због погрешне комуникације, неразумијевања, неповјерења према промјенама или, једноставно, због могуће ниске толеранције на промјену, могу се опирати промјенама на афективном нивоу. Појединци могу користити емоције као базу информација у формирању ставова о људима, предметима и ситуацијама, посебно у случајевима ограниченог времена и когнитивних ресурса. Важно је истаћи да афективна компонента ставова може вршити утицај на процесе одлучивања и формирање ставова, што касније може утицати на формирање ставова и олакшати или отежати спровођење промјена.

Анализирајући релације између психолошких карактеристика наставника и посебних ставова о увођењу промјена у образовање пошло се од претпоставке да психолошке карактеристике представљају значајне одреднице посебних ставова наставника о промјенама у образовању и врло су различитог карактера с обзиром на њихов смјер и интензитет, те их, сходно томе, можемо посматрати и као битне изворе разлика у ставовима наставника о увођењу промјена у образовање.

Табела 3: Коефицијенти корелације општег става о промјенама у образовању, задовољства послом у школи и идентификације са школом

Table 3. Correlation coefficients of general attitude about changes in education, job satisfaction at school and identification with school

	Задовољство послом у школи	Идентификација са школом
<i>N</i>	400	400
<i>r</i>	.225**	.477**
<i>p</i>	.000	.000

Напомене: \*\*  $p < .001$

Резултати представљени у Табели 4 говоре у прилог чињеници да наставници, који се више идентификују са школом у којој раде, примјећују недостатаке садашњег традиционалног начина функционисања васпитно-образовног система, који је сигуран и познат, те сматрају да ће промјене донијети помак и побољшати садашњи начин рада, те су и

спремнији да се додатно едукују како би својим залагањем помогли тим промјенама. С друге стране, наставници који сматрају да ће структура наставе остати иста и након што се уведу промјене, поучени досадашњим искуством, свјесни су да је сваки покушај иновације у образовању неминовно враћао на традиционални начин функционисања

Stanar, S. (2023). Analiza relacija između stavova nastavnika o promjenama u obrazovanju, identifikacije sa školom i zadovoljstva poslom u školi. *STED Journal*, 5(2), 1-19.

васпитно-образовног система, који је сигуран и познат. Негативна искуства са промјенама које су досад уведене су разлог зашто наставници сматрају да ће структура наставе остати иста и након што се уведу промјене. Такође, може се рећи

да је код испитаника развијена свијест о потребама да се едукују како би побољшали услове за остварење својих и циљева своје школе, као и образовања уопште.

Табела 4. Разлике у посебним ставовима о промјенама у образовању с обзиром на идентификацију са школом

Table 4. Differences in special attitudes towards changes in education with regard to identification with the school

	Перцепцији исхода промјена у образовању	Информисаност о промјенама у образовању	Спремност на додатне едукације	Спремности на ангажовање у промјенама
<i>N</i>	145	145	145	145
<i>AS</i>	144	144	144	144
<i>Md</i>	111	111	111	111
$\chi^2$	16.869	3.189	6.146	3.161
<i>df</i>	2	2	2	2
<i>p</i>	.000***	.203	.046*	.206

Напомена: \*\*\* $p < .001$ ; \* $p < .05$

Спремност наставника да се додатно едукују како би стекли више знања и вјештина као и учење и кориштење нових учинковитих стратегија у настави водиће и већем задовољству послом у школи које је позитивно повезано са ставом о образовању (табела 5). Задовољство или незадовољство наставника промјенама се може јавити као резултат неких ранијих искустава везаних за промјене у образовању, а која су била негативна, јер се досад увођеним промјенама ништа није суштински промијенило, него је само прилагођено новим друштвеним условима, недовољне информисаности о самим промјенама што са собом повлачи и развој

отпора и одређених предрасуда према промјенама. Ипак, резултати наведени у табели 5 сугеришу да су наставници, који су задовољни својим послом у школи, спремни на додатне едукације, спремни да се ангажују у процесу промјена, информишу се о промјенама, а све у циљу побољшања наставе и бољих исхода промјена у цјелокупном образовном систему. Наставницима још увијек није јасно гдје се налазе одговорности за доношење појединих одлука и вјероватно сматрају да нису довољно укључени у доношење одлука ни на једном од нивоа, школском, локалном и централном.

Табела 5. Разлике у посебним ставовима о промјенама у образовању с обзиром на задовољство послом у школи

Table 5. Differences in specific attitudes about changes in education with regard to job satisfaction at school

	Перцепцији исхода промјена у образовању	Информисаност о промјенама у образовању	Спремност на додатне едукације	Спремности на ангажовање у промјенама
<i>N</i>	120	120	120	120
<i>AS</i>	136	136	136	136
<i>Md</i>	144	144	144	144
$\chi^2$	32.081	14.259	8.621	1.522
<i>df</i>	2	2	2	2
<i>p</i>	.000***	.001**	.013*	.467

Напомена: \*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

## ЗАКЉУЧЦИ

Истраживање је конципирано као корелациона студија заснована на релацијама између психолошких карактеристика и ставова наставника о промјенама у образовању и представља снимак стања свијести наставника о промјенама у образовању.

Цјелокупни резултати овог истраживања показују да је највећи број испитиваних наставника позитивно оријентисан на промјене, односно већину наставника карактерише позитиван општи однос према промјенама. Наставници испољавају позитиван однос према промјенама у образовању на тврдњама које се подједнако односе на сва три аспекта промјена, когнитивни, афективни и конативни аспект. Овакви подаци потврђују прву хипотезу. Међутим, факторска анализа је показала да иако наставници манифестују позитиван општи став о актуелним промјенама у образовању, ипак је евидентно да поједине аспекте промјена латентно опажају као негативне што може бити резултат како личних фактора, тако и друштвених у које се убрајају тренутна друштвена ситуација, социјално окружење, досадашње искуство са промјенама, групна припадност и сл. Проблем промјена уопште, као и многи други проблеми са којима се сусреће како цјелокупно друштво тако и сам појединац, највећим дијелом лежи у људској природи, али се, при томе, најчешће заборавља како је људска природа, управо, њихово рјешење.

Постојање статистички значајних позитивних корелација између општег става наставника о промјенама у образовању и испитиваних психолошких карактеристика је у складу са пронађеним претходним истраживањима која говоре да су наставници који су самоефикасни, који имају висока очекивања од ученика и добро управљају разредом (Šimić-Šašić i Sorić, 2008), компетентни, вјешти и користе учинковите стратегије у настави (Ma & MacMillan, 1999), имају добру сарадњу са родитељима, колегама и директором, имају аутономију у обављању посла (Perie et al., 1997; Sharma & Jyoti,

2006, према Мајсторовић, Матановић, М., Глигоријевић, 2017), имају љубав према дјечи и предмету који предају, посао им доноси узбуђење (Brunetti, 2001), имају добру комуникацију са ученицима, примјете успјех и напредак ученика, задовољни су наставничким занимањем и могућношћу преношења знања ученицима (Pavin, Rijavec i Miljević-Ridički, 2005), имају добре међуљудске односе, влада добра клима међусобног повјерења (Van Maele & Van Huetten, 2012; Malinen & Savolainen, 2016, према Мајсторовић и сар., 2017), задовољнији својим послом, у већој се мјери идентификују са школом у којој раде и имају позитивне ставове о образовању. Компетентност наставника у смислу посједовања потребних знања и вјештина као и кориштење учинковитих стратегија у настави позитивно корелира са задовољством послом које је позитивно повезано са ставом о образовању (Ma & MacMillan, 1999). Pavin i sar. (2005) у свом истраживању проналазе главне изворе задовољства послом наставника и позитивних ставова о њиховом послу, међу којима се истичу комуникација и рад са ученицима, успјех и напредовање ученика у свим видовима њиховог развоја, само наставничко занимање, мотивацију ученика и њихово активно учествовање у настави, задовољство ученика, те саму могућност успјешног преношења знања ученицима. Насупрот томе, аспекте образовања као што су материјално стање школе, друштвени положај наставника, однос заједнице и менаџмента школе према наставницима, превише административних послова, плата и друге бенефиције, спутаност у извођењу наставе, преоптерећеност ученика, тешкоће при увођењу технологије у наставу, наставници су у највећој мјери перципирани као факторе који изазивају незадовољство појавама у школи и самим послом.

Како би школски систем требао бити отворен, флексибилан и адаптиван, тако би и наставници као дио тог система требали имати ове исте особине, како би се осигурало брже и ефективније прилагођавање сталним промјенама. Ове

особине (и система и наставника) долазе до изражаја у промјени застарјелих садржаја и метода рада уношењем нових научних достигнућа, кориштењу различитих извора информација и њиховом повезивању, вриједновању рада ученика у њиховом напредовању током формалног периода образовања. Цјелокупан живот и рад у школи зависи од личности наставника, јер су наставници, последице родитеља, особе које имају највише утицаја на дијете. То су оне особине које би могле квалитативно утицати на побољшање односа наставник-ученик, допринијети унапређењу социјалне климе у одјељењима и омогућити успјешнију организацију васпитно-образовног рада школе. Школа треба да омогући наставницима практиковање пожељних понашања која ће касније анализирати и унапређивати што би могло довести до мијењања њихових личних ставова, увјерења и вриједности, везаних за школски живот, а који укључују поглед на ученике, њихове особине, потребе и могућности, факторе развоја, циљеве и праксу васпитања. Та рефлексивна пракса је средство преко којег се наставници професионално развијају, напредују и мијењају своје ставове, вриједности и увјерења која његују, норме којих се придржавају и особине личности које посједују. Ова пракса омогућава стварање знања у свим васпитно-образовним ситуацијама, његову примјену у раду са ученицима, чиме се развија практичан рад и ствара и развија ново знање. Поред познавања предмета који предаје, знати научити, објаснити и разумјети и оно што није у оквиру његовог предмета; поштовати ученика према личности, а не према успјеху; развијати њихову радозналост, самосталност и индивидуалност; бити особа од повјерења, особа од које се може научити много више него од његовог предмета, су само неке од особина наставника путем којих би он могао прогресивно мијењати школу, а преко тога и друштвену заједницу, јер би од својих ученика изњедрио зреле способне личности. Тада наставници стварају трансформацијски ниво знања

који ће, мијењањем школског система и васпитно-образовне праксе, мијењати и цјелокупно друштво. Својом личношћу наставник врши утицај, поред ученика, на родитеље па и на саму ширу друштвену околину. Особинама као што су вјера у живот, себе и друге људе, вјера у демократске односе, ослобођеност од традиције и традиционалне наставе, предрасуда и негативних ставова, наставнику даје могућност позитивне комуникације са ученицима, уливање повјерења, развој зреле, интегрисане личности ученика, што представља предуслов здравих међуљудских односа. Поред осталих функција које школа има, у њој се развија и свијест о дужности, колективном животу и раду те се увиђа и развија однос између појединца и друштва који ће се касније показати као значајан фактор развоја ученика као самосвјесног члана друштва у којем живи.

Претпоставка да не постоји статистички значајна позитивна повезаност између посебних ставова испитаника о промјенама у образовању и њихових психолошких карактеристика (задовољство послом наставника у школи и идентификација са школом), је дјеломично потврђена. Крускал-Волисовим тестом су откривене статистички значајне разлике у перцепцији исхода промјена у образовању ( $p=.000$ ) и спремности на додатне едукације ( $p=.046$ ) с обзиром на степен идентификације са школом и у перцепцији исхода промјена ( $p=.000$ ), информисаности о промјенама ( $p=.001$ ) и спремности на додатне едукације како би се унаприједиле властите компетенције ( $p=.013$ ). Истраживање о учинковитости реформе школског и професионалног развоја наставника у складу је са истраживањима о учинковитим школама у цјелини, у смислу наглашавања важности едукације наставника и њиховог мијењања током дужег временског периода као и унапређивања сопственог рада и увођења нових наставних стратегија (Fullan, 2000; Fullan & Hargreaves, 1996; Louis & Kruse, 1995). Без обзира резултате, испитаници су снажно заинтересовани да се ангажују

како би се спровеле промјене у образовни систем, вјероватно зато што нису задовољни садашњим стањем у школи, па вјероватно сматрају да би и они сами били више задовољни својим послом уколико би се стање у школи промијенило, а да су они сами допринијели томе. Наставницима треба да се обезбједи могућност додатних едукација, адекватне информације о промјенама како би се и њихово задовољство послом у школи и идентификација са школом подигли на виши ниво, како би им се омогућило да остваре ону стварну улогу, улогу активних актера који активно учествују у креирању и остваривању правог циља образовног система, а то је развој компетенција ученика како би могли одговорити на захтјеве будућности.

Суочени са промјенама у школи, наставници и учитељи могу подржавати напоре на когнитивном нивоу, али због погрешне комуникације, неразумијевања, неповјерења према промјенама или, једноставно, због могуће ниске толеранције на промјену, могу се опирати промјенама на афективном нивоу. Појединци могу користити емоције као базу информација у формирању ставова о људима, предметима и ситуацијама, посебно у случајевима ограниченог времена и когнитивних ресурса. Важно је истаћи да афективна компонента ставова може вршити утицај на процесе одлучивања и формирање ставова, што касније може утицати на формирање ставова и олакшати или отежати спровођење промјена.

У протеклом времену, видјело се да су вриједности, норме и идеологије неког ранијег система изненађујуће преживјеле дуг период ратног и послјератног времена. Обрасци понашања и међуљудских односа, начини комуникације, (не)функционалан рад организација, који потичу из неког претходног система, дубоко су укоријењени у наше друштво. Обим до којег промјене у образовном систему покрећу спољашњи економски и друштвени системи и унутрашњи фактори образовног система је отворено питање на

које тек треба дати одговор након детаљне анализе и истраживања. Сметњу дубљим и ширим промјенама у образовању прави и шири контекст (јавна управа, економија и тржиште рада, политички систем, раслојавање друштва, итд.), што промјену у систему образовања чини фрагментираном. Да би се десила промјена у образовању, школе треба да буду опремљене потребним алатима, повећају апсорпцијску способност и изврше децентрализацију система (децентрализација одлучивања, смањити ригидности регулације, ријешити недостатак финансијских средстава и финансијске аутономије школа, итд.). Још један од начина отварања образовног система ка промјени јесте помјерање улоге наставника са објекта на субјекат креирања промјене, те планско и систематско улагање новца, времена и знања у развој потенцијала наставника. Све промјене које су потребне за стварање школе као организације која учи, школе за 21. вијек, се односе на промјене свијести и размишљања у правцу сагледавања цјелине, а не дијелова, посматрања наставника као активних учесника који обликују стварност и креирају будућност.

Проучавање изабраног проблема истраживања наилазило је на неколико различитих тешкоћа. Периоду у којем је вршено истраживање претходио је период у којем је извршено неколико покушаја увођења различитих промјена у васпитно-образовни систем што, у мањој или већој мјери, детерминише добијене релације између појединих варијабли, те интерпретацију тако добијених резултата. У ово вријеме, вријеме јаким и значајним друштвеним и економско-политичким промјенама јавља се и јака потреба за промјенама у образовању у смислу усклађивања васпитно-образовног система са васпитно-образовним системом у земљама у окружењу и земљама Европе. У том смислу, евидентна је неинформисаност, односно значајно непознавање природе таквих промјена, промјена које се одвијају у самом систему образовања, неупућеност непосредних актера у значај промјена у образовању као

Stanar, S. (2023). Analiza relacija između stavova nastavnika o promjenama u obrazovanju, identifikacije sa školom i zadovoljstva poslom u školi. *STED Journal*, 5(2), 1-19.

и само функционисање система васпитања и образовања током увођења и реализације промјена. С обзиром на неведене потешкоће и ограничења, проучавање промјена захтијева даља испитивања и додатна истраживања.

## ЛИТЕРАТУРА

- Avidov-Ungar, O., & Magen-Nagar, N. (2014). Teachers in a changing world: attitudes toward organizational change. *Journal of Computers in Education*, 1, 227-249.
- Bajraktarević, J., Bajraktarević, F., & Solaković, Š. (2013). *Organizaciono ponašanje*. Sarajevo: Avery. d.o.o.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49-74.
- Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 665-673.
- Davies, D.R. i Shackleton, V. J. (1975). *Psychology and work*. London: Methuen.
- Design for Change. (1998). *Practices of schools with substantially improved reading achievement*. Retrieved February 10, 2023, from [www.dfc1.org/summary/report.htm](http://www.dfc1.org/summary/report.htm)
- Duđak, L.J. (2010). *Razvoj korporativne i lične odgovornosti u industrijskim sistemima*. [Doktorska disertacija, Beograd: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta].
- Dunderović, R. (2005). Socijalna distanca i pristupi njenom istraživanju. *U D. Krneta (ur.), U susret integracijama. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet*.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56/3, 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *Whats worth fighting for in your school*. New York: Theachers College Press.
- Fullan, M. (2000). *Change Forces: The sequel*. London: Falmer.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. 4th ed. London: Routledge/ Falmer.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Jukić, T. i Reić-Ercegovac, I. (2008). Zanimanja učitelja i odgajatelja iz perspektive studenata. *Metodički obzori*. 3(2), 73-82.
- Kim, I., & Loadman, W.E. (1994). *Predicting teacher job satisfaction*. Retrieved February 10, 2023, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383707.pdf>
- Klecker, B., & Loadman, W.E. (1997). Exploring teacher job satisfaction across years of teaching experience. *Mid-Western Educational Research Association*. Chicago: IL.
- Kovačević-Lepojević, M. i Popović-Ćitić, B. (2022). Zadovoljstvo poslom kod nastavnika osnovnih škola tokom pandemije. *Obrazovanje u osnovnoj školi u vreme pandemije*. Sombor: Pedagoški fakultet, 64-73.
- Koludrović, M, Jukić, T. i Reić Ercegovac I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, 2(2), 235-249.
- Kulić, R. (2011). *Komparativna pedagogija*. Svet knjige. Beograd. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Lein, L., Johnson, J.F., & Ragland, M. (1997). Successful Texas schoolwide programs: Research study results. *Charles, A. Dana Center*. University of Texas at Austin.
- Louis, K.S., & Kruse, S. (1995). *Professionalism and community in schools*. Corwin Thousand Oaks. CA.
- Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9(1), 151-164.



Stanar, S. (2023). Analiza relacija između stavova nastavnika o promjenama u obrazovanju, identifikacije sa školom i zadovoljstva poslom u školi. *STED Journal*, 5(2), 1-19.

- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- Mael, F., & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 103-123.  
<https://doi.org/10.1002/job.4030130202>
- Мајсторовић, Н. З., Матановић, Ј. М., Глигоријевић, Н. И. (2017). Фактори задовољства послом код наставника основних и средњих школа у аутономној покрајини војводини. *Настава и васпитање*, 66(2), 221-238. DOI:10.5937/nasvas1702221M
- Marlow, L., Inman, D., & Betancourt-Smith, M. (1996). *Teacher job satisfaction*. Natchitoches. Los Angeles: Northwestern State University.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999) Teacher burnout: a research agenda, In: R. Vandenburghe i A. M. Huberman (Ur), *Understanding and preventing teacher stress. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 295-314.
- Maslić-Seršić, D. (1999). *Odnos pojedinca i organizacije: istraživanje modela odanosti*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- McLaughlin, M.W., & Talbert, J.E. (1993). Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's education goals. Palo Alto: CA: *Center for Research on the Context of Secondary Schools*.
- Pavin, T., Rijavec, M. i Miljević-Ridički, R. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. U: Vizek Vidović, V. Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive. Zagreb: *Institut za društvena istraživanja*, 95-124.
- Perie, M, Baker, D.P., & Whitener, S. (1997). *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. Washington D.C.: National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education.
- Radeka, I. i Sorić, I. (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika. *Napredak*, 147(2), 161-177.
- Schmidt, M. J., & White, R. (2004). Educational Change: Putting Reform into Perspective. *Journal of Educational Change*. Kluwer Academic Publishers, 207-211. DOI:10.1023/B:JEDU.0000041040.55866.12
- Станар, С. и Машнић, Ј. (2019). Идентификација студената са студијском групом. *Зборник радова: Наука и стварност*. 13(2), 236-247. Филозофски факултет, Пале.
- Taylor, B.M., Pressley, M.P., & Pearson, P.D. (2002). Research-supported characteristics of teachers and schools that promote reading achievement, In: Taylor, B.M., Pearson, P.D. (Eds), *Teaching reading: Effective schools, accomplished teachers*. New York: Mahwah, 361-374.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA* (Vol. 724). Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole.
- Šimić-Šašić, S. i Sorić, I. (2008). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima. *Društvena istraživanja*, 19(6), 973-994. Sveučilište u Zadru.

## ANALYSIS OF RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHERS' ATTITUDES ON CHANGES IN EDUCATION, IDENTIFICATION WITH SCHOOL AND JOB SATISFACTION IN SCHOOL

Snježana Stanar

University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy, Alekse Šantića 1, 71 420 Pale, Bosnia and Herzegovina, [snjezana.stanar@ffuis.edu.ba](mailto:snjezana.stanar@ffuis.edu.ba)

### ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

ISSN 2637-2150

e-ISSN 2637-2614

UDC 37.014.3:37.048.4-057.875

DOI 10.7251/STED2302001S

COBISS.RS-ID 139427073

*Paper Submitted: 13.10.2023.*

*Paper Accepted: 10.11.2023.*

*Paper Published: 29.11.2023.*

*<http://stedj-univerzitetpim.com>*

#### **Corresponding Author:**

*Snežana Stanar, University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy, Alekse Šantića 1, 71 420 Pale, Bosnia and Herzegovina, [snjezana.stanar@ffuis.edu.ba](mailto:snjezana.stanar@ffuis.edu.ba)*



*Copyright © 2022 Snežana Stanar; published by UNIVERSITY PIM. This work licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.*

### ABSTRACT

The extent to which changes in the education system are driven by external economic and social systems and internal factors of the education system is an open question that has yet to be answered after detailed analysis and research. Job satisfaction at school can influence the formation of positive attitudes, and cannot be excluded from the examination of individual attitudes about changes in the organization. Identification with the school represents a particularly significant form of positive attitudes of employees at the school, it has positive personal consequences in terms of

better professional advancement, and therefore better performance of work. The research sample has elements of a multi-stage opportunity with elements of random selection, because a survey was conducted of teachers in the schools on Republika of Srpska, who were present at the sessions of the teaching-departmental council (n=400) at the time of the survey. The obtained data (analysis of responses on the scale of general and specific attitudes about changes and factor analysis) show that although teachers manifest a positive general attitude about changes in education, it should be noted that certain aspects of changes are latently perceived as negative. The general attitude about changes in education is statistically significantly positively related to identification with the school ( $r=.477$ ,  $p<.001$ ) and with job satisfaction at the school ( $r=.225$ ,  $p<.001$ ). Also, the results showed statistically significant differences in some special attitudes about changes in education with regard to the degree of identification with the school (perception of the outcome of changes in education  $\chi^2=16.869$ ,  $df=2$ ,  $p=.000$  and readiness for additional education,  $\chi^2= 6.146$ ,  $df=2$ ,  $p=.046$ ), while there are no such differences when it comes to being informed about changes and willingness to engage in changes. Furthermore, the results showed statistically significant differences in some special attitudes about changes in education with regard to job satisfaction at school (perception of the outcome of changes,  $\chi^2=32.081$ ,  $df = 2$ ,  $r=.000$ , awareness of changes  $\chi^2=14.259$ ,  $df =2$ ,  $r=.001$  and readiness for additional education in order to improve one's own competencies  $\chi^2=8.621$ ,  $df=2$ ,  $p=.013$ ). Desirable changes in this area

Stanar, S. (2023). Analiza relacija između stavova nastavnika o promjenama u obrazovanju, identifikacije sa školom i zadovoljstva poslom u školi. *STED Journal*, 5(2), 1-19.

need to be focused both on changes in the individual and on changes in society as a whole. From the aspect of changes in the individual itself, it is not so much a problem to establish what it is that moves some individuals and hinders others in the process

of change, as much as it is a problem find a way to use the obtained data in a practical sense: what, how and why to change.

**Keywords:** changes in education, attitudes, identification with school, job satisfaction at school.