

НАСТАВНИЦИ ВЕТЕРАНИ – КАРАКТЕРИСТИКЕ КАСНЕ КАРИЈЕРЕ

Милица Марушић¹

Институт за педагошка истраживања, Београд

Резиме

Наставници старије старосне доби чине значајан проценат наставничке популације, како у Европи, уопште, тако и у нашој земљи. Због тога је посебно значајно испитати одлике професионалног понашања управо ове категорије наставника, и проверити утемељеност негативне карактеризације са којом се припадници старије генерације неретко суочавају у овој професији. Овај рад има за циљ да на основу прегледа научног доприноса различитих аутора одговори на питање: које су карактеристике професионалног понашања наставника ветерана? На наведено питање одговорили смо нудећи опис понашања у касној каријери, откривајући разлоге због којих наставници остају на овом послу и описујући начин на који различити чиниоци утичу на однос наставника према послу. Закључено је, између осталог, да се може идентификовати посебна фаза каријерног циклуса пред крај радног века наставника – фаза опуштања. Као њене главне карактеристике распознају се смиреност, смањивање пређашњих амбиција и придавање мањег значаја дисциплини ученика. Питање останка наставника у датој професионалној улози разматра се кроз три вида привржености по Алену и Мејеру: афективну, нормативну и приврженост трајања. Налази о доминантној афективној привржености код наставника се критички анализирају с обзиром на одлике контекста у нашој земљи. Такође, наводи се да налаз да ученици старијих наставника остварују слабије постигнуће није једнозначно потврђете да истраживања рађена у нашој земљи указују да се код наставника у последњим годинама каријере изнова буди ентузијазам, те да они често показују виши ниво посвећености послу него њихове колеге средњих година.

Кључне речи: наставници ветерани, фаза опуштања, приврженост послу.

¹ millica13@yahoo.com

Увод

Питања карактеристика касне каријере наставника јесте актуелно питање, с обзиром на тренд старења опште популације, па тако и наставничке популације. Према извештају ОЕЦД-а из 2005. године, 25% наставника основне и 30% наставника средње школе има преко 50 година старости. У неким земљама и више од 40% наставника спада у ову старосну групу (ОЕСД, 2005). На основу података TIMSS 2011 истраживања, закључујемо да су у популацији наставника у многим европским земљама најзаступљенији наставници природних наука који имају више од 20 година радног стажа: у Словенији они чине 51%, у Мађарској 62%, у Италији 59%, а у Литванији 64%. Што се тиче учитеља, налазимо упоредиве податке и за нашу земљу: у популацији учитеља, појединци чији је радни стаж дужи од две деценије заступљени су са 71% у Мађарској, са 64% у Италији, 70% у Литванији, са 56% у Хрватској, и са 63% у Србији (Martin et al., 2012). Дакле, у многим европским земљама, као и у нашој земљи најзаступљенији су наставници средње и старије доби.

Упознавање са карактеристикама професионалног понашања наставника у касној каријери је значајно, пре свега, због високе заступљености ове категорије запослених у нашим школама. Потребно је преиспитати стереотипе који се јављају у односу на старије људе, па тако и на старије припаднике наставничке професије. На пример, сматра се да старији наставници стоје на путу иновацијама, да не разумеју нове генерације и да су свој радни елан потрошили, те сада посао обављају са минимумом залагања (Ben-Peretz & McCulloch, 2009). У Енглеској је забележено да наставници ветерани пате од ниског радног морала и суочавају се са старосном дискриминацијом (Riseborough & Poppleton, 1991 према Ben-Peretz & McCulloch, 2009).

Ранији истраживачки напори били су усмерени на проучавање карактеристика ране наставничке каријере – мотивације за избор професије, разлога због којих млади наставници остају на овом послу или се одлучују да га напусте (Nias, 1981; Roberson et al., 1983; Brookhart & Freeman, 1992; De Long, 1995). Повод за велики број истраживања усмерених на наставнике-почетнике јесте висока флукуација у првим годинама након запослења - у Британији два од пет наставника напушта професију у прве две године од запослења (Ben-Peretz & McCulloch, 2009), а у америчкој држави Тексас тај проценат износи 25% (Adams, према Guarino et al., 2006). Ови наставници бивају превладани проблемима управљања разредом и притиснути радним обавезама, те њихова знања не могу доћи до изражаја. Ипак, дискриминација на раду најчешће се односи на наставнике старије доби. Истини за вољу, у школама је запослен велики број старијих наставника, и они ће дуго остати на том месту, па је важно сагледати карактеристике управо њиховог пона-

шања. Старији наставници носе велики део одговорности у раду школе, обављају различите функције, помажу при увођењу у посао млађих наставника. Током свог рада били су суочени са више реформских процеса, друштвених промена и политичких обрта. Због тога аутори истичу да је важно препознати квалитет старијих наставника, као појединаца који остају одани овој професији, и вредновати допринос који они могу дати школи (Ben-Peretz & McCulloch, 2009).

Дакле, у истраживањима тока каријере наставника јавља се заокрет од проучавања регрутације наставника ка проучавању њиховог задржавања на радном месту. Фокус се ставља на наставнике ветеране и испитује се који су то фактори који чине да се наставници задрже на овом послу, шта карактерише успешног наставника ветерана, које се вредности повезују са старијим наставницима у различитим културама и слично. Циљ нашег рада је да се прикажу резултати једног броја истраживања која у фокусу имају наставнике ветеране и да се одговори на питање: које су карактеристике професионалног понашања наставника ветерана?

Приказ истраживачких налаза о наставницима ветеранима

У литератури се под синтагмом наставник ветеран (*veteran teacher*) подразумева особа која обавља ову професионалну улогу 25 и више година (Day & Gu, 2009). Дакле, појединац који је стекао богато радно искуство, радећи већ трећу деценију у настави.

Карактеристике односа према послу наставника ветерана. Велики број аутора који проучава каријеру наставника усвојио је приступ каријерног циклуса – приступ који се састоји у настојању да се издвоје извесне правилости у променама на нивоу односа према послу које се догађају са проласком времена (Willett & Singer; Guskey, према Huberman, 1989; Sikes, 1985; Fessler, 1995). Ова група студија заснива се на схватању да се важне дугорочне промене јављају као саставни део професионалног живота наставника. Уверења, преокупације, проблеми, посвећеност послу мењају се са годинама, чак и у оним школама у којима не долази до наглих измена у начину функционисања. Ове промене могу да се јаве услед физиолошких промена које наступају са годинама, услед другачијих очекивања која се формирају у односу на наставнике старијег и млађег узраста, или због промена које се одвијају током деценија у схватањима самог наставника (Floden & Huberman, 1989). На основу изнетог описа, разумемо да се начин реализовања наставе током година мења под утицајем барем три чиниоца: нових компетенција које се изграђују путем усавршавања; стицањем практичног искуства, односно, информалним учењем; и најзад, услед промена уверења, вредности и приоритета самог наставника.

Опсежно лонгитудинално истраживање Деја и сарадника (Day et al, 2007) спроведено на узорку од 300 наставника основне и

средње школе (Day et al., 2007), имало је за циљ да установи који фактори доприносе ефективности наставника у различитим фазама каријере. Један од налаза истраживања, сагласан са претходним истраживањима спроведеним у Великој Британији, Аустралији и северној Европи, је да код искусних наставника постоји већи ризик од смањења посвећености и ефективности (у смислу перципиране ефективности, као и реалног постигнућа њихових ученика). Ова појава је нарочито изражена код наставника који реализују наставу у секундарном циклусу образовања, као и оних који раде у социјално и економски депривираним подручјима, као и са децом са посебним потребама. Поменути налаз може да се разуме двојачко – као последица попуштања контроле, снижавања захтева и залагања наставника пред крај радног века, али и као последица померања фокуса, са ученичког постигнућа на однос са ученицима и однос ученика према предмету. Овакво померање фокуса може да буде последица промене вредносне оријентације наставника – од постигнућа ка повољној разредној клими.

Већи број аутора је, проучавајући професионални живот наставника, идентификовао фазу каријерног циклуса која се јавља, грубо одређено, током пете деценије живота и нарочито је изражена у популацији наставника мушког пола. То је фаза преиспитивања, самоевалуације и процене резултата који су до тада остварени у каријери. Наставник се осврће на дотадашњи ток своје каријере, и ствара пројекцију будућих кретања, најчешће посматрајући професионални живот старијих колега. У тој фази се доносе одлуке о наставку бављења одабраним послом, или промени дотадашњег усмерења. На овакву фазу у личном животу појединца указао је и Левинсон у својој чувеној теорији људског развоја, идентификујући *транзицију педесетих* као период током којег се изнова покрећу нерешени проблеми и питања из ранијег живота, дефинишу нови циљеви и често доносе крупне животне одлуке (Levinson, 1978). Преиспитивање може резултовати осећањем очајања, у случају да наставник процени да резултати које је до сада остварио нису у складу са амбицијама које је имао (Beynon, 1985, према Floden & Huberman, 1989; Okun, према Pejatović, 2014). Рецимо, наставник који је имао амбицију да до тог момента оствари напредак и заузме неки од руководећих положаја, а није успео у томе, у знатном је ризику је да се током периода *транзиције педесетих година* осети неуспешним (Beynon, 1985, према Floden & Huberman, 1989).

Литература која се бави каријерним циклусом наставника указује на специфичну фазу каријерног циклуса наставника која претходи одласку у пензију, и назива се – ослобађање - *disengagement* (Huberman, 1989) или опуштање - *career wind-down* (Kremer-Nayon & Fessler, 1992). Углавном, у овој фази наставници осећају да се код њих смањује ниво активитета и посвећености, осећајући се смиреним, спокојним и ефикасним у раду. Ова фаза, заправо, пред-

ставља период припреме за повлачење из радног односа, и наставници ће ређе приступати новим задацима и преузимати на себе нове улоге и иницијативе. Наставник мање инвестира у професионални живот, и његови приоритети окрећу се интересовањима ван школе (Huberman, 1989). Постојање ове фазе у каријерном циклусу наставника Хуберман је емпијски потврдио још 1989. налазећи да професионално понашање свих наставници са преко 30 година радног стажа одговара горе описаном. Код неких наставника постепено повлачење праћено је осећајем смирености, оријентацијом на друге активности и смањеним улагањем у сам школски рад. Код других наставника, пак, који су незадовољни развојем ситуације у школи и личној каријери, повлачење може почети раније, праћено осећајем горчине. Најзад, једна група наставника, која се ангажовала значајније предузимајући иницијативу у правцу структуралних промена школе и система, осећа се „изданом“ и разочараном, окреће се другим циљевима реализујући наставу уз минимум напора и улагања (Huberman, 1989). Такође, Деј и сарадници (Day et al., 2007) су дали потврду Хуберманове претпоставке о два алтернативна исхода касне каријере – разочарању или смирености и идентификовали трећу подргрупу наставника, која у касној каријери показује висок ниво посвећености и агилно обавља своје радне задатке. Дакле, извесно је да се у касној каријери одвијају посебни процеси каријерног развоја. Као да се у овој фази човек поново налази на раскрсници, и припремајући се за повлачење из радног односа, приступа послу смирено, са већом сигурношћу и мањом амбициозношћу него раније, или пак, разочаран и резигниран „одрађује“ дневне задатке, нестрпљиво ишчекујући долазак пензије.

Ова претпоставка потврђена је у једном броју емпиријских истраживања: поменуто лонгитудинално истраживање спроведено на већем узорку британских наставника (VITAE research) налази да наставници старости око 45 година пролазе кроз период транзиције и промене идентитета. Током овог периода наставници се суочавају са тензијом између пословног и породичног живота, а на личном плану са чињеницом да више нису млади. Код безмало половине наставника ове старосне доби запажени су негативни показатељи каријерног развоја – значајан пад мотивације и посвећености послу (Day & Gu, 2007, према Day et al., 2007). Аутори налазе да њихови испитаници пролазе кроз „мрачни период“ да би пред крај каријере поново доживели уживање и лакоћу у обављању посла. Због тога истичу да је наставницима средње доби потребна институционализована подршка у оквиру школе, како би превазишли кризу овог транзиционог периода. Сличан резултат добијен је емпиријским испитивањем каријерног циклуса наставника у Србији и Грчкој (Marušić, 2013). Наиме, Марушић је утврдила да наставници старосне доби 40 до 50 година остварују највиши факторски скор (у односу на млађе и на старије категорије наставника)

на фактору професионалног развоја названом *сагоревање*, којим се обухватају негативни показатељи статуса професионалног понашања наставника: осећај одбојности при самом уласку у учионицу, жеља да се промени посао, недостатак радне мотивације, и незадовољство послом. С друге стране, наставници старосне доби преко 50 година остварују највиши скор на фактору *унутаршколско ангажовање и ентузијазам* који сачињавају показатељи посвећености послу, жеља за додатним ангажовањем у оквиру различитих радних активности – попут преношења знања путем менторског рада са млађим наставницима, и активног учешћа у раду наставничких актива.

Рихтер и сарадници описују однос према послу наставника ветерана на основу начина њиховог усавршавања (Richter et al, 2010). Позивајући се на већ изнета схватања о последњој фази каријерног циклуса, аутори испитују да ли се промена на ниву радне мотивације огледа и у коришћењу прилика за учење. Потврђено је да наставници са дужим стажом ређе користе прилике за учење, у односу на наставнике са мање од 20 година стажа (Chou et al., 2006). Они су показали смањено интересовање за усавршавање који се тиче садржаја предмета, методике, стандарда, дисциплине или управљања разредом, а повећано интересовање за област коришћење компјутера у настави и оцењивање ученика. У складу са теоријским моделом, и очекивањима, партиципација у усавршавању у целини узев, опада, али се повећева када су у питању одређени садржаји (Richter et al., 2010).

Дакле, јасно је да се током радног века професионална интересовања наставника преобликују и мењају. Из ових налаза може се стећи увид у образовне потребе наставника са различитом дужином радног искуства, јер су начин и област усавршавања који су потребни наставницима на почетку, на средини и на крају каријере различити. Наставници са преко 20 година искуства развили су сопствене начине одржавања дисциплине, и оформили одређени дијапазон ефикасних наставних метода. Они су изградили свој начин рада, систем професионалних вредности и личне теорије о васпитању. С тим у вези, за очекивати је да промена која подрива постојеће навике и уверења наставника, наиђе на отпор најпре код најискуснијих припадника ове професије.

Шта наставнике задржава на њиховом послу? У потрази за одговором на ово питање осврнућемо се на модел Алена и Мејера (према George&Sabarathy, 2011) којим се дефинишу разлози због којих запослени остаје привржен радној организацији. Модел се састоји од три компоненте, односно, три различита начина припадања организацији, названа: *афективна приврженост*, *приврженост трајања* и *нормативна приврженост*. *Афективна приврженост* се дефинише као осећај припадности организацији. Појединач се идентификује са циљевима својственим институцији у којој

је запослен, и остаје на одређеном радном месту јер то жели. Други вид привржености – *приврженост трајања* подразумева да појединац остаје на том месту јер му се не исплати да га напусти – због финансијске или социјалне добробити коју му обезбеђује то место. Дакле, запослени остаје на одређеном радном месту јер је принуђен. *Нормативна приврженост* – запослени остаје на свом радном месту јер осећа обавезу према тој организацији, сматра се обавезним да „отплати дуг“, нпр., јер је организација пуно инвестирала у њега. Овај облик привржености може настати и услед система вредности који особа поседује пре доласка на одређено радно место, а који је настао кроз процес њеног васпитавања. Дакле, појединац остаје на свом радном месту јер сматра да тако треба. Аутори сматрају да код запосленог могу да постоје истовремено сва три вида привржености.

Иако овај модел говори о начинима на које појединац може бити привржен својој радној организацији, сматрамо да се он може генерализовати и на приврженост професионалној улози. Па тако, у случају наставника, може постојати приврженост послу услед љубави према реализовању наставе и раду са децом; затим, због моралне обавезе коју човек осећа да да допринос друштву кроз учешће у формирању младих генерација; као и због тога што сматра да ће, у случају да напусти посао, изгубити сигуран начин финансирања, и да ће имати тешкоћа при налажењу следећег запослења. Показало се да афективна и нормативна приврженост, супротно привржености трајања, остварују позитивну корелацију са јачином радне мотивације наставника (George & Sabarathy, 2011).

Као одговор на питање шта наставника задржава на овом послу приказаћемо резултате америчког истраживања из 2006. спроведеног на узорку искусних наставника – са више од 15 година радног стажа, дакле, наставника средње доби и старијих наставника (Marston et al., 2006). Истраживачи налазе да је код испитаних наставника присутно високо задовољство својом професионалном улогом. Као главни мотивишући фактори, који чине да наставници остану на овом радом месту јесу интринзички фактори, односно, они који долазе из самог садржаја посла - прилика да се буде у контакту са младима, да се прати њихов раст, учење и сазревање. Испитаници – запослени у основним школама у две америчке државе често наводе да им овај посао доноси значајну сатисфакцију, и да им причињава задовољство чињеница да доприносе напредовању, усвајању нових концепата и идеја код својих ученика. Следећи фактор који испитаници издвајају као значајан мотиватор, јесте однос са ученицима. Они наглашавају да је важно успоставити добар баланс улога које наставник заузима наспрам ученика-улоге ментора, родитеља и пријатеља, уз брижан, али не и превише близак однос.

У целини, узев, наставници основних школа са више година искуства, као кључни чинилац останка на овом послу наводе љубав према раду са ученицима. Дакле, код испитаних наставника доминантан је *афективни* вид *привржености* послу, и он превладава над *нормативном* и *приврженошћу трајања*. (Allen & Meyer, према George & Sabarathy, 2011). Судаћи по наведеним резултатима, закључујемо да је њихова почетна мотивација за одабир овог посла била превасходно интринзичке природе, и сатисфакција која се добија кроз обављање посла скопчана је са самом одлуком да се овај посао и одабере. Ово истраживање нам пружа увид у мотиве који доприносе да наставник остане на свом радном месту, у изворе његовог задовољства послом, али и у значај интринзичке мотивације приликом избора професије. Приликом разматрања могућности генерализације резултата овог истраживања на популацију наставника у нашој земљи, отвара се питање доминантне врсте привржености послу код наставника различитих професионалних квалификација. Наиме, наставници предметне наставе, нарочито наставници стручних предмета, често се не опредељују самим избором студија за рад у школи: утврђено је да код скоро половине (47%) наставника средњих школа неки од егзистенцијалних мотива (могућност запослења, примања, сигурност посла, одговарајуће радно време) спада у прворангиране разлоге избора посла (Марушић, 2013). Такође, стечене квалификације овим наставницима пружају више могућности за промену области рада, у односу на наставнике разредне наставе. Стога се може претпоставити да је међу наставницима разредне наставе (учитељима) најзаступљенији *афективни* вид привржености. Поред професионалних квалификација, један од фактора који се мора узети у обзир, јесу социо-економска ситуација и актуелни услови на тржишту рада. Наиме, у ситуацији смањене могућности запошљавања, по свему судаћи, биће далеко више наставника који ће на свом послу остати управо због *привржености трајања*.

Од чега зависи однос наставника ветерана према послу? Сагледали смо већ значај исхода претходних фаза за понашање појединца у последњој фази каријерног развоја. Јасно је да јаз између очекиваног и оствареног може бити значајна препрека доживљавању релаксираности и задовољства послом и сопственим професионалним кретањем током последње фазе каријере. Један од чинилаца за који се у литератури наводи да значајно утиче на ток средње и касне каријере јесу *животне улоге* појединца. Наиме, утврђено је да се ниво задовољства и привржености послу наставника разликује код особа различитог пола (Huberman, 1989; Andersen, 2011). Ниво задовољства послом тежи да се одржава константним код жена, док се код мушкараца нагло мења, крећући се од високог задовољства и посвећености, ка незадовољству и наглој одлуци о прекиду бављења датим послом. Ове тенденције се

објашњавају различитим инвестирањем у професионални живот од стране припадника два пола – код жена посао представља само један од важних аспеката живота, који жени даје могућност за самоостваривање. При томе, она је ангажована и на другим пољима која јој могу бити једнако или више важна, те стога услед евентуалних разочарања у домену каријере, не долази до наглог пада самопоуздања и одлуке о напуштању дотадашње каријере (Huberman, 1989). Можемо да закључимо да одржавање задовољства и посвећености послу зависи од степена ангажовања појединца на послу и на другим пољима – вероватније је да ће се задовољство послом одржати код наставника који су посвећени породичном животу, код оних који обављају алтернативне послове, предани су неком хобију, дакле, појединаца који инвестирају време и енергију у активности ван радног окружења. Различите животне улоге могу бити објашњење налаза о већој привржености послу код наставница, у односу на наставнике (Coladarsi, 1992) и једно од објашњења различите толеранције на фрустрацију у каријери код мушкараца и жена. Андерсен нуди друго објашњење већег задовољства послом наставница у односу на наставнике – налазећи да оне имају виши ниво самоефикасности и емпатије (Andersen, 2011).

Поред породичног и другог социјалног окружења који припада личном животу наставника, значајни утицаји на професионално понашање наставника потичу и од радне средине. Већ смо увидели да је контакт са ученицима један од најважнијих чинилаца који задржавају наставнике на овом радном месту (Marston et al., 2006). Такође, добри односи са колегама представљају значајан стимуланс раду наставника и чинилац који доприноси њиховом задржавању на одабраном радном месту (Yee, 1990; Popkewitz & Myrdal, 1991; према Marston et al., 2006). У већем броју истраживања показало се да клима која влада у школи представља значајан корелат, не само незадовољства послом, већ и професионалног изгарања (Cano-Garcia et al., 2005, према Grayson & Alvarez, 2008; Grayson & Alvarez, 2008). Рецимо, показало се да је однос родитеља према школи и њихово ангажовање око школских активности деце значајан предиктор емоционалне исцрпљености наставника (која представља главни чинилац синдрома сагоревања), као и међуљудски односи који владају међу ученицима

Закључак

Чињеница је да се у каријерном циклусу наставника може издвојити фаза *опуштања* која се јавља у касној каријери, те да се крај радног века може дочекати било са ведрином и спокојем, било са резигнираношћу (Day et al., 2007). Као основно обележје касне каријере наставника видимо смиреност, попуштање амбиција и значаја разредне дисциплине (Huberman, 1989; Sikes, 1985). „Уопште узев, ниво амбиције у каријери се смањује, као и ниво инвести-

рања, али чини се да се то компензује доживљајем самопоуздања, ефикасности и смирености. Човек више не осећа да мора да себи или другима доказује нешто, он умањује несклад између жељеног и освареног, постављајући себи скромније циљеве за годину која долази," наводи Хуберман описујући последње године радног стажа. (Huberman, 1989: 353).

Као исход таквог става, односно, вредносне оријентације наставника, јавља се у неким случајевима слабије постигнуће ученика из предмета чију наставу реализују старији наставници, о чему говоре Деј и сарадници (Day et al., 2007). Међутим, не можемо закључити да наставници ветерани губе интересовање за свој посао и невољно долазе у школу, са жељом да уз што мање улагања зараде свој месечни приход. Напротив, показало се да се код наставника пред крај радног века може јавити поновни ентузијазам и да њихова посвећеност послу често превазилази ниво посвећености који демонстрирају наставници средње генерације (Marušić, 2013). Такође, резултати секундарне анализе података TIMSS 2007 истраживања показују да у три земље узете у разматрање – Србији, Словенији и Мађарској не постоји значајна повезаност између старосне доби наставника и постигнућа ученика (Stanković i sar., 2011).

Поредећи описане карактеристике периода *транзиције педесетих година живота* (Levinson, 1978; Huberman, 1989) са каснијом фазом *ослобађања* тј, *опуштања* у професионалном животу наставника (Hayon & Fessler, 1992; Day et al., 2007), чини се да је наставник средње доби у већем ризику од јављања кризе, фрустрације и професионалног изгарања од наставника који се ближи 60-тој. Овај податак објашњавамо специфичношћу фазе *транзиције педесетих година*, која се карактерише преиспитивањем и „поновном проценом индивидуалних, породичних и каријерних граница“ (Пејатовић и Орловић-Ловрен, 2014: 64), и специфичностима улоге коју појединац има у овој животној доби. Особа у петој деценији бива на личном и финансијском плану осетно оптерећена, будући да се „деца још увек нису осамосталила, а помоћ родитеља изостаје, да би све више њима самима била потребна“ (Marušić, 2013).

Даље, можемо да закључимо да ће задовољство послом наставника (или, прецизније речено, отпорност на каријерну фрустрацију) у касној каријери у многоме зависити од личног живота наставника ван света професије – и од тога у којој је мери своје ресурсе расподелио на подручја различита од професионалног - своју породицу, хоби и различите друге активности важне за њега (Huberman, 1989). С друге стране, налази истраживања о професионалном изгарању (Grayson & Alvarez, 2008) указују да су жене у већем ризику од доживљавања емоционалне исцрпљености, управо због тога што су оптерећене улогом коју имају у породици, инвестирајући се емоционално у однос, како са својом, тако и са школском

децом. Ове наизглед контрадикторне налазе можемо интерпретирати на следећи начин: емпатија и посвећеност јесу значајни корелати самоефикасности и задовољства послом код наставника (Andersen, 2011), али са даљим растом емоционалне инвестираности ова корелација поприма нелинеарни облик, те јако висока инвестираност доводи до ризика од изгарања и/или напуштања посла. Најзад, иако је утврђено да интринзичка мотивација за бављење послом наставника представља један од главних чинилаца због којих појединци остају одани овом послу (Marston et al., 2006), истраживачи упозоравају да не треба придавати одвећ велики значај персоналним (субјективним) факторима. Капацитет да се одржи посвећеност под утицајем је наставниковог идентитета и фазе професионалног живота, а тај је утицај посредован контекстом у којем се одвија лични и професионални живот наставника. Заправо, комбинација личних, ситуационих и околности везаних за систем и образовну политику утиче на резистентност наставника и на одржавање квалитета његовог рада. Дакле, не треба приписивати детерминишућу улогу искључиво субјективним факторима, јер ентузијазам и мотивација заправо не могу да се одрже у ситуацији када активна подршка важних других изостаје (Day et al., 2007), и слика каријерног циклуса поприма другачији облик зависно од друштвеног контекста, мењајући се у ситуацији великих друштвених промена (Huberman, 1995).

Литература

- Andersen, L. B. (2011). Teacher diversity: Do male and female teachers have different self-efficacy and job satisfaction? *33rd EGPA conference, Bucharest 7-10 September 2011*. Preuzeto sa: <http://soc.kuleuven.be/io/egpa/HRM/bucharest/Andersen2011.pdf>, 29.07.2014.
- Ben-Peretz M & McCulloch, G. (2009). International perspectives on Veteran Teachers: introduction. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15(4) 403-408.
- Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research* 62(1), 37-60.
- Choy, S. P., Chen, X., & Bugarin, R. (2006). Teacher professional development in 1999-2000: *What teachers, principals and district staff report* (NCES 2006-305). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Coladarci, T. (1992). Teachers Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *The Journal of Experimental Education* 60(4), 323-337.
- Day, C. & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15(4), 441-457.
- De Long, T. J. (1995). Teachers nad their careers: Why do they choose teaching?. *Journal of Career Development*, 14(2), 118-125.

- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting, lives, work and effectiveness*. Maidhead: Open University Press.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.) *Professional Development in Education, New Paradigms and Practices*, 171-192.
- Floden, R. E. & Huberman, M. (1989). Teachers' Professional Lives: the State of Art. *International Journal of Educational Research* 13(4), 455-466.
- George, L. & Sabathy T. (2011). Work Motivation of Teachers: Relationship with Organizational Commitment. *Canadian Social Science* 7(1), 90-99.
- Grayson, J. L. & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and teacher education* 24(5), 1349-1363.
- Guarino, C. M., Santibanez, L. & Daley, G. A. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research* 76(2) 173-208.
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research* 13(4), 347-362.
- Huberman, M. (1995). Professional Careers and Professional Development, Some interscetions. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.) *Professional Development in Education, New Paradigms and Practices*, 193-224.
- Kremer-Hayon, L., & Fessler, R. (1992). The inner world of school principals: Reflections on career life stages. *International review of education*, 38(1), 35-45.
- Levinson, D. (1978). *The Seasons of a Men's Life*. New York: The Random House Ballantine Publishing Group.
- Marston, S., Courtney, V., Brunetti, G. (2006). The voices of experienced teachers: Their insights about the profession. *Teacher Education Quarterly* 33(2),111-131.
- Marušić, M. (2013). *Sistemi obrazovanja nastavnika i modeli njihovog profesionalnog razvoja*. Odbranjena doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Matrin, M., Mullis, I.V. S., Foy, P.,& Stanco, G. M. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Science*. Chestnut Hill,: TIMSS& PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Amsterdam: International Association for the Evaluation Achievement (IEA) IEA Secretariat.
- Nias, J. (1981). Commitment and motivation in primary school teachers. *Educational Review* 33(3) 182-190.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Preuzeto sa <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Pejatović, A. i Orlović- Lovren (2014). *Zaposlenost i obrazovanje posle pedesete*. Beograd: Institut za pedagogiju i nadragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu Univerziteta u Beogradu, Društvo andragoga Srbije.

- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, Lüdtkke, U. O., Baumert, J. (2010). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education* 27(1) 116-126.
- Roberson, S D., Keith, T. Z. & Page E. (1983). Now who aspires to teach? *Educational Researcher* 12(6) 13-20.
- Sikes, P. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In S. J. Ball & I. F. Goodson (Eds.): *Teachers' Lives and Careers* (26-61). London Falmer Press.
- Stanković, D., Marušić, M. i Stevanović, J. (2011). Profesionalna obeležja nastavnika i postignuća učenika. U S. Gašić-Pavišić i D. Stanković (ur.), *TIMSS 2007 u Srbiji*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd (291-306).

VETERAN TEACHERS - CHARACTERISTICS OF LATE CAREER

Milica Marušić

Institute for Educational Research, Belgrade

Abstract

Older age categories represent a significant proportion of the teacher population in general, in Europe, as well as in our country. That is why it is important to examine the characteristics of these teachers' vocational behavior, and check the foundations of the negative characterizations that older teachers often confront with. This manuscript intends to answer the following question, on the basis of previous authors' work contribution: what are the characteristics of veteran teachers' vocational behavior? We have answered this question by offering a description of late career behavior, and by revealing the reasons that make teachers stay at this job, as well as by describing the way different factors influence teachers' attitude towards work. We came to a conclusion that a specific stage can be identified at the end of career cycle, called *career wind-down*. As main features of this stage the following are recognized: tranquility, reducing of previous ambitions and devoting less attention to students' discipline. The question of teachers' remaining at this professional role is examined through the three forms of commitment, according to Allen and Meyer: affective, normative and continuance commitment. The findings about the dominance of the affective commitment were analyzed critically, according to the features of our country's context. Finally, it is stated that previous findings indicating that veteran teachers' students have lower achievement are not confirmed unambiguously – studies conducted in Serbia indicate

that teachers in the late career go through a revival of enthusiasm and often get more devoted than their younger colleagues.

Key words: veteran teachers, career wind-down, job commitment.

ИСПРАВКА:

Уз рад Милице Марушић под насловом „Особености професионалног развоја наставника старије старосне доби“, који је објављен у *Геронтологији*, вол 40, бр 2, стр. 49-61, изостављен је следећи текст:

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, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011-2014).