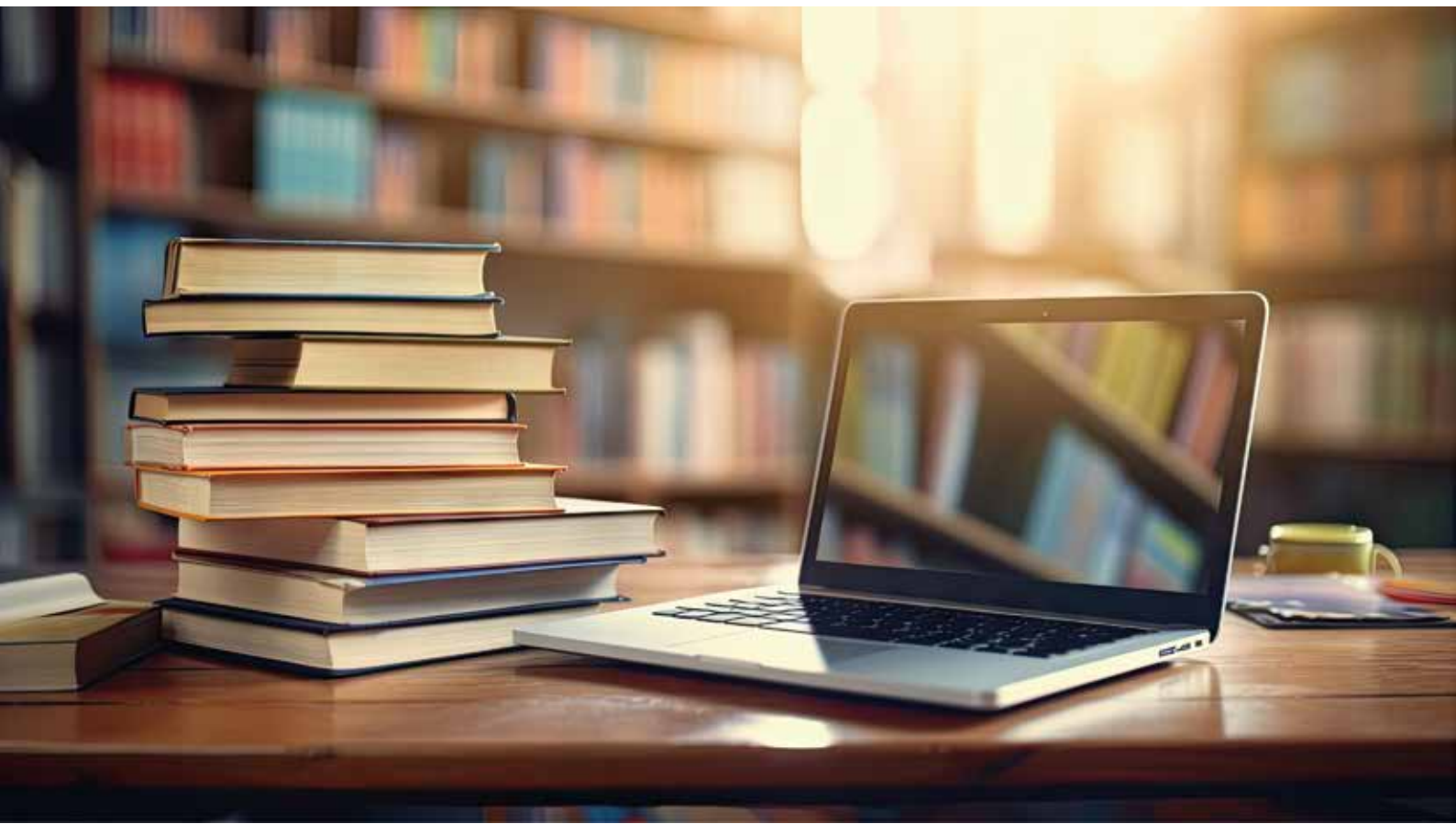


ТАЛИС 2024 – Национални извештај

Међународно истраживање у области наставе и учења



ТАЛИС 2024

Међународно истраживање у области наставе и учења

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања
Београд, 2025.

Издавач:

Центар за међународна, национална испитивања и развојно-истраживачке послове, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања

За издавача:

проф. др Борис Стојковски

Уредник:

Данијела Ђукић
др Милан Громовић

Аутори:

Данијела Ђукић
Тања Трбојевић
Бојана Марковић

Техничка обрада:

Биљана Никић
Магдалена Гарић

Лектура:

Тања Трбојевић

Графички дизајн:

Мирослав Јовановић

Све именице које означавају професију у овом извештају (нпр. наставник/наставница) наведене су у мушком роду и односе се подједнако на особе оба пола, осим када није другачије наведено.

Овај извештај утемељен је на анализама и интерпретацијама резултата из ОЕЦД-ових база података пре објаве резултата 7. октобра 2025. године, па су могућа мања одступања у подацима у односу на коначне резултате.

I УВОД	4
ЦИКЛУС ТАЛИС 2024	9
Укратко о истраживању	9
Концептуални оквир истраживање ТАЛИС 2024	11
II ТАЛИС 2024 У СРБИЈИ	23
III ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА	25
1. Настава данас	26
2. Изазови наставничког позива	45
3. Успех у настави	61
4. Развијање стручности наставника	72
5. Руковођење и аутономија наставника	83
6. Професионални односи у школској заједници	94
7. Одрживост наставничке професије	101
IV ИМПЛИКАЦИЈЕ И ПРЕПОРУКЕ	118
Литература	119

I УВОД

Teaching and Learning International Survey (ТАЛИС) је Међународно истраживање учења и поучавања. ТАЛИС истраживање је покренуто почетком 2000-их година као прво глобално истраживање које испитује наставнике и директоре школа о њиховом мишљењу о послу који обављају и радним условима.

Основни циљ истраживања јесте да се повећа доступност показатеља и података о наставницима, поучавању и учењу на институционалном и индивидуалном нивоу како би се земљама учесницама помогло у евалуацији и развоју образовних политика које стварају квалитетније услове за успешно и квалитетно учење и поучавање. Иако је пракса прикупљања података и статистика о учењу и поучавању у многим земљама била уобичајена и пре покретања ТАЛИС истраживања, оно што разликује ТАЛИС од осталих приказа статистика и анализа јесте чињеница да се сада по први пут могу анализирати и начини на који се имплементирани образовне политике укрштају са професионалним ставовима и понашањима наставника и директора школа како на индивидуалном и школском нивоу тако и на нивоу образовног система [1].

ТАЛИС је замишљен као „алат за праћење“ који ће током времена омогућити стварање богатих база података о наставницима, поучавању и функционисању образовних структура и на тај начин допринети савременим спознајама о условима учења и поучавања.

Општи циљ ТАЛИС-а јесте да генерише поуздане индикаторе (наставника, директора школа и наставе која се спроводи у школама) који пружају основу за валидна међународна поређења и перспективе о променама или доследностима током времена.

Анализе ових индикатора повезане су са образовним политикама и праксама и првенствено су усмерене на следеће групе заинтересованих страна:

- ❖ креаторе образовних политика како би им помогли да преиспитају и развију политике које промовишу наставничку професију и најбоље услове за ефикасну наставу и учење;
- ❖ наставнике, директоре школа и стручњаке у домену образовања како би олакшали размишљања и дискусије о наставним праксама и како би се те праксе могле унапредити;
- ❖ истраживачима како би се надоградили на претходну истраживачку литературу о свакој области садржаја и пружили основу за даља истраживања користећи ТАЛИС податке.

Истраживање има за циљ да обезбеди информације о одређеним аспектима наставе и учења на међународном и националном нивоу. То се постиже кроз серију анкета које се спровode међу

наставницима и директорима школа и усмерено је на више основно образовање (ISCED 2), са опцијама за ниже основно (ISCED 1) и средње (ISCED 3) образовање. Прва три циклуса ТАЛИС-а су спроведена 2008, 2013. и 2018. године; тренутни циклус, ТАЛИС 2024, представља четврти циклус.

Истраживања се спровode у шестогодишњим циклусима, а сваки циклус добија име по години у којој се спроводи главно истраживање. Први циклус ТАЛИС истраживања спроведен је 2008. године у 24 земље. Други циклус (ТАЛИС 2013) реализован је 2013. године у 34 земље. У њему је по први пут учествовала и Република Србија. Трећи циклус, ТАЛИС 2018 реализован је 2018. године у 48 земаља.

ТАЛИС истраживање развијено је у оквиру Организације за економску сарадњу и развој (ОЕЦД) почетком 2000-их година са циљем да се креира кохерентни скуп индикатора који би пружили основу за поређења образовних система ОЕЦД земаља и партнерских земаља. Његов првобитни фокус био је под снажним утицајем извештаја „Наставници су важни: Привлачење, развој и задржавање ефикасних наставника“ [2].

Првобитни концептуални оквир био је заснован на пет политичких питања:

- ❖ привлачење добрих наставника у професију
- ❖ развој стручности наставника
- ❖ задржавање ефикасних наставника
- ❖ спровођење школских политика које промовишу ефикасност
- ❖ подржавање квалитетних наставника и наставе.

Главна обележја ТАЛИС истраживања су:

- ❖ политичка релевантност – усмереност на кључна политичка питања и нагласак на питањима која су од највећег значаја за земље учеснице
- ❖ додатна вредност – могућност сваке земље учеснице да упоређује своје резултате с резултатима других земаља учесница
- ❖ усмереност на индикаторе – резултати истраживања пружају информације које земље учеснице могу користити за развој индикатора о условима учења и поучавања у њиховом образовном систему
- ❖ ваљаност, поузданост и упоредивост – ТАЛИС пружа информације које су ваљане, поуздане и упоредиве за све земље учеснице
- ❖ интерпретативност – земље учеснице имају могућност интерпретирања резултата на смислен начин у свом националном или регионалном контексту
- ❖ ефикасност и економичност – реализација свих активности истраживања на правовремен и економичан начин.

Први циклус ТАЛИС истраживања реализован је 2008. године у 24 земље и био је усмерен на важна питања с којима се наставници предметне наставе основних школа сусрећу током своје каријере: професионални развој, имплементација делотворних педагошких и наставних метода, руководство школе и сл. Резултати тог истраживања објављени су у ОЕЦД-овом међународном извештају *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.

Пет година касније, у другом циклусу истраживања ТАЛИС 2013 учествовало је 30 земаља и тада се први пут придружила и Република Србија. Теме из првог циклуса истраживања додатно су проширене уз нову могућност анкетирања и учитеља разредне наставе у основним школама и наставника средњих школа. Посебна пажња посвећена је карактеристикама учитеља и њиховим радним условима, њиховом иницијалном образовању и професионалном развоју, њиховим уверењима и ставовима везаним за наставне методе које примењују у настави, евалуацији њиховог рада и повратним информацијама које добијају након таквих евалуација, њиховој самоефикасности и задовољству послом. Велика покривеност политички релевантних тема и већи број земаља учесница омогућили су добијање још богатије међународне базе података на чијем темељу је креиран ОЕЦД-ов међународни извештај *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning* [3], али и низ ОЕЦД-ових тематских публикација.

Између осталог, ови подаци су показали да се српски наставници и директори не разликују битно од просека осталих земаља учесница кад је реч о њиховим општим карактеристикама и радним условима, али да су им преко потребна усавшавања у вези са индивидуалним приступом учењу, рад с децом с посебним потребама (35% наставника), активне методе поучавања и употреба технологија на послу (21% наставника). Иако је већина наставника и директора школа у Србији изразила своје задовољство послом, велика већина њих (80%) сматрала је да се њихово занимање не цени у друштву.

Нажалост, наставничка професија још увек није довољно призната и у многим земљама, што представља велик изазов. Како привући и задржати најбоље наставнике?

Истраживања показују да у привлачењу и задржавању најбољих наставника кључну улогу игра наставнички професионализам. Резултати другог циклуса ТАЛИС истраживања показали су да је наставнички професионализам у високој позитивној корелацији са самоефикасношћу наставника и њиховим задовољством професијом и послом. Желимо ли привући и задржати најбоље наставнике? Решења треба тражити у јачању наставничке професије.

ОЕЦД дефинише наставничку професију као скуп знања, вештина, метода и поступака које наставници примењују у свом раду да би били ефикасни. Подршка коју неки образовни систем даје наставничкој професији ОЕЦД посматра кроз три кључне димензије: 1) базу знања, односно образовање и стручни развој наставника, 2) степен аутономије коју наставници имају у своме

раду и 3) мреже наставника, односно прилике за размену искустава, знања и пружање подршке како би се одржали високи стандарди поучавања [4].

Други циклус ТАЛИС истраживања показао је да различите земље дају различиту важност овим трима димензијама. На пример, земље француског и холандског подручја стављају већи нагласак на образовање и стручни развој наставника. Источноазијске земље више су усмерене на умрежавање и сарадњу међу наставницима. Земље средње и северне Европе више подстичу аутономију наставника него друге две димензије наставничке професије. У земљама Јужне и Средње Америке ниво наставничког професионализма је низак јер се недовољно пажње поклања свим трима димензијама наставничког рада.

Међутим, најбољим моделом сматра се уравнотежени модел наставничког професионализма према коме се подједнака и велика пажња даје свим трима димензијама, што резултира високим степеном учитељског професионализма. Србија следи уравнотежени модел с нешто мањим нагласком на наставничку аутономију.

Последњих десетак година наставничка професија, као и позиција директора школе, пролази кроз велике трансформације. Од наставника и директора очекује се све више. Због све веће глобализације и појаве нових технологија, знања и вештина које ће ученицима бити потребне у њиховом будућем животу, све се убрзано мења. Ученици су све су разноликији, а њихове потребе за које наставници и образовни системи треба да пронађу адекватне одговоре све су различитије. Осим самог преношења знања, наставници морају разумети и везу између истраживања, теорије и праксе и бити оспособљени за истраживачки рад који ће омогућити раст и развој унутар професије. Морају поседовати и способност целоживотног учења и сарадње. Посао директора није више само управљање школом и обављање административних послова, већ и стварање потребних услова за унапређивање учења и подучавања. Кроз овако измењено окружење ученике могу успешно водити само мотивисани и задовољни наставници и директори високе професионалне етике. Тога су итекако свесни напредни образовни системи који улажу огромне напоре у привлачење, професионални развој и задржавање најбољих наставника и директора.

Међутим, овакви изазови су постали превелики да би их једна земља сама могла решити. У евалуацији и развоју постојећих образовних политика и праксе свакако помаже међународна перспектива и системско прикупљање емпиријских података о кључним димензијама и индикаторима наставничког професионализма.

Трећи циклус ТАЛИС истраживања, ТАЛИС 2018, обезбедио је нешто богатије базе података и индикатора о професији наставника и директора. Трима димензијама наставничке и директорске професије придодата је још једна: углед и статус наставничке професије и професије директора. Осим још већег броја земаља учесница – њих 48, овај циклус се разликује од претходних и по томе што су, осим наставника предметне наставе и директора основних школа, по први пут своје ставове и мишљења поделили и наставници и директори средњих школа. Уз наведено, овај

циклус истраживања је омогућио праћење трендова, односно анализу промена у подацима, ставовима, уверењима и перцепцији наставника и директора које су се догодиле у протеклим година од укључивања Републике Србије у ТАЛИС истраживање.

И коначно, последњи циклус ТАЛИС 2024 допуњује већ постојеће податке. У овом извештају биће описани резултати циклуса ТАЛИС 2024.

Развој ТАЛИС истраживања резултат је успешне сарадње између ОЕЦД-а, земаља чланица ОЕЦД-а, земаља партнера и међународног истраживачког конзорцијума.

ОЕЦД-ов Секретаријат за образовање има крајњу одговорност за управљање ТАЛИС-овим програмом и свакодневно праћење његовог спровођења, уједно он служи и као Секретаријат ТАЛИС-овог Управног одбора. ТАЛИС-ов Управни одбор (GB – TALIS Governing Board), у коме свака земља има свог представника, дефинише политичке циљеве истраживања и поставља стандарде за прикупљање података и извештавање. За координацију и управљање реализацијом истраживања на међународном нивоу одговоран је међународни истраживачки конзорцијум, односно Међународно удружење за вредновање образовних постигнућа (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*¹) заједно с међународним партнерима: Аустралијским већем за образовна истраживања (ACER²) и *Statistics Canada*.

На националном нивоу, за спровођење ТАЛИС истраживања у складу договореним међународним процедурама и законом му повереним пословима одговоран је национални координатор пројекта и национални ТАЛИС-ов тим у Центру за међународна, национална испитивања и развојно-истраживачке послове Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања (ЗВКОВ).

¹ Више информација о организацији IEA доступно је на веб-страници: <https://www.iea.nl/about>.

² Више информација о организацији ACER доступно је на веб-страници: <https://www.acer.org/au>

ЦИКЛУС ТАЛИС 2024

1. УКРАТКО О ИСТРАЖИВАЊУ ТАЛИС 2024

Teaching and Learning International Survey (ТАЛИС), односно међународно истраживање у области наставе и учења, јесте прво и највеће међународно истраживање које нуди прилику наставницима и директорима школа из целог света да поделе своја искуства и ставове о свом раду са циљем да се унапреди квалитет учења и поучавања.

ТАЛИС има за циљ да обезбеди информације о одређеним аспектима наставе и учења на међународном и националном нивоу. То се постиже кроз серију анкета међу наставницима и директорима школа усмерених на ниже средње образовање (ISCED 2), са опцијама за основно (ISCED 1) и више средње (ISCED 3) образовање. Прва три циклуса ТАЛИС-а спроведена су 2008, 2013. и 2018. године; тренутни циклус, ТАЛИС 2024, представља четврти циклус програма истраживања.

Чврста база знања о стручности наставника, као и о њиховој наставничкој пракси, јесте кључна за висококвалитетно образовање. ТАЛИС је често описиван као „глас наставника“ и развијен је да би обезбедио упоредне перспективе о наставницима, настави и учењу у образовним системима земаља/територија учесница. Прикупљањем података од наставника и школских руководилаца, ТАЛИС пружа увид у наставу и учење кроз циклусе истраживања 2008, 2013. и 2018. године. ТАЛИС 2024 ажурира постојећу базу информација и податке из преко 50 образовних система.

Сваки циклус ТАЛИС-а надовезује се на претходне циклусе са фокусом на варијације у наставним и институционалним условима који унапређују учење код ученика како унутар земаља/територија тако и између њих, али и током времена. Важно је да земље мере промене током времена како би пратиле информације о перцепцијама и ставовима.

Међутим, сваки нови ТАЛИС циклус такође разматра правце промена у друштву и укључује нови материјал како би остао релевантан у погледу нових политичких интереса. Штавише, такође је кључно обратити пажњу на потенцијалне празнине које су постале очигледне из резултата претходних истраживања. Сходно томе, постоји значајан изазов за ТАЛИС да одржи основни фокус на трајним аспектима (чиме се обезбеђује основа за мерење промена), а истовремено да укључи нове аспекте који су релевантни за нове политичке интересе. Нови материјал може бити у облику новог садржаја или нових аспеката постојећег садржаја.

Садржај изабран за ТАЛИС 2024 испуњава следеће критеријуме:

- ❖ Релевантан је за образовне политике у смислу међународних, као и националних перспектива
- ❖ Додаје вредност земљама учесницама
- ❖ Могуће је извести валидне, поуздане, упоредиве, стабилне и интерпретативне податке
- ❖ Поседује индикаторе услова за наставу и учење
- ❖ Укључује мерљиве аспекте који се могу проценити на благовремен и економичан начин.

Да би се постигла права равнотежа између (а) индикатора који омогућавају поређења са претходним циклусима, (б) променљивих које одражавају постојеће области и аспекте који захтевају ревизију и (в) нових аспеката који се тичу недавних дешавања или питања која раније нису била обухваћена, донета је одлука да свака од ове три врсте материјала за питања чине око једну трећину основних ТАЛИС 2024 упитника.

Избор материјала из претходних циклуса који су задржани у испитивању ТАЛИС 2024 начињен је на основу прегледа објављених публикација које су процењивале корисност индикатора за извештавање о настави и учењу. Такође, избор је направљен и на основу повратних информација од стручњака и представника земаља које су помогле у одабиру материјала за тренд питања.

Од додатне је важности да основни инструмент укључује заједнички материјал за наставнике на три испитана ISCED нивоа (1, 2 и 3), уз истовремено омогућавање неопходних адаптација како би се прилагодио одговарајућим контекстима.

Изазов развоја материјала који је применљив и прикладан у свим земљама и територијама учесницама повећао се са растућом разноликошћу културних и институционалних окружења и ширим распонем националних контекста укључених у ТАЛИС 2024.

Од првог циклуса ТАЛИС-а, дошло је до многих развојних догађаја релевантних за образовне политике, са значајним утицајем на друштвено, институционално и професионално окружење у којем образовање функционише.

Циклус ТАЛИС 2024 осмишљен је тако да процењује четири савремена питања за образовне системе и четири широке садржајне области које се тичу наставе и учења.

Савремена питања су:

- ❖ разноликост и равноправност;
- ❖ употреба образовних технологија;
- ❖ социјално и емоционално учење;
- ❖ еколошко и одрживо образовање.

Ова питања утичу на одговорност и очекивања наставника, као и на рад самих образовних система.

Трајне особености наставника, наставе и учења које су истраживане током претходних циклуса ТАЛИС-а укључују иницијално образовање наставника, стручно усавршавање током њихове каријере и климу у њиховим школама.

ТАЛИС 2024 фокусира се на шире садржајне области које се тичу наставе и учења као што су:

- ❖ учење и развој наставника;
- ❖ радне праксе наставника;
- ❖ перцепције занимања и институционална окружења за учење.

ТАЛИС унакрсно поставља савремена питања која утичу на наставнике, наставу и учење из перспективе трајних карактеристика наставника, наставе и учења. На пример, какав је утицај веће разноликости на почетно образовање наставника? Како школска клима утиче на употребу образовних технологија и сл.?

ТАЛИС 2024 је четврти циклус и у њему је учествовало преко 50 образовних система и то: 54 је учествовало у опцији ISCED ниво 2, 15 је учествовало у опцији ISCED ниво 1, 8 је учествовало у опцији ISCED ниво 3, 15 је учествовало у опцији ISCED ниво 02, 7 је учествовало у опцији – деца млађа од 3 године и 8 је учествовало у опцији – Анкета о знању наставника.

2. КОНЦЕПТУАЛНИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА ТАЛИС 2024

Сврха ТАЛИС-а је да пружи подршку земљама или територијама учесницама у виду информација о развоју наставничке професије, прегледу и развоју педагошких пракси и у домену поређења образовних политика и приступа у различитим земљама. Ово истраживање је „попречно истраживање“ које не обезбеђује податке који повезују наставнике са исходима учења ученика и не истражује директно ефекте наставника и школе на постигнућа ученика. Међутим, студија испитује у којој мери наставници користе наставне праксе за које је кроз истраживања утврђено да су повезане са добрим исходима учења, укључујући афективне исходе, тако да студија даје један шири поглед на потенцијалну ефикасност наставника и школа.

У наставку ће бити описане карактеристике и изазови ТАЛИС 2024 референтног оквира³. Свака трајна карактеристика је даље разложена на домене, као што је наведено у Табелама 1 и 2 где су извучена најистакнутија подручја пресека између карактеристика и изазова са којима се образовни системи сусрећу.

Табела 1. Садржај ТАЛИС-а 2024

	<i>Изазов/Функција</i>	<i>Домен</i>
Савремена питања која утичу на наставнике, наставу и учење	Разноликост и равноправност	-
	Употреба образовне технологије	-
	Социјално и емоционално учење	-
	Образовање о еколошкој одрживости	-
Трајне карактеристике наставника, наставе и учења	Образовање и усавршавање наставника	Иницијално образовање наставника
		Континуирано стручно усавршавање
	Наставна пракса	Непосредан рад у настави
		Стручне ваннаставне активности
	Перцепција о занимању	Задовољство послом, професионално благостање и перцепција вредности подучавања
		Самоефикасност наставника
	Институционално окружење	Руководство
		Школска клима
	Карактеристике наставника, директора школе и школе	Карактеристике наставника
		Карактеристике директора и школе

Напомена: Наставна пракса се односи на непосредан рад у настави и њега наставници обављају кроз педагошке интеракције са ученицима у учионици и другим окружењима.

Професионална пракса, односно стручне ваннаставне активности, односе се на рад наставника ван тих дужности, као што су сарадња са колегама, развој ресурса и комуникација са родитељима.

³ Више о ТАЛИС 2024 референтним оквирима можете сазнати на страницама: <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en> <https://doi.org/10.1787/f49228be-en>
<https://doi.org/10.1787/65903902-en>

Табела 2. Приказ односа између савремених проблема који утичу на наставнике, наставу и поучавање и њихових трајних карактеристика

Савремена питања која утичу на наставнике, наставу и учење				
Трајне карактеристике	Разноликост и равноправност	Употреба образовних технологија	Социо-емоционално учење	Еколошко и одрживо образовање
Иницијално образовање наставника	Обука за задовољавање културних и језичких разноликости уз потребу за посебним образовањем	Употреба ОТ за унапређивање садржајног знања, педагошких знања, и општих педагошких знања. Укључивање педагошких аспеката информационо-комуникационе технологије (ИКТ) у иницијално образовање наставника	Почетни нагласак у обуци на процени и решавању социо-емоционалних потреба ученика за учењем	Формалне могућности за учење о еколошкој одрживости и климатским променама у иницијалном образовању наставника
Континуирано стручно усавршавање и учење	Обука за задовољавање културних и језичких разноликости уз потребу за посебним образовањем	Обука за за употребу технологије са циљем олакшавања процеса наставе и учења, укључујући употребу технологије за онлајн учење и повезивање	Развијање начина размишљања и социјалног здравља ученика усмерених на учење је кључно за академски успех	Искуство у професионалном учењу о одрживости и климатским променама
Наставна пракса	Практиковање диференциране инклузије, педагогије усмерене на ученике и културно одговорне наставе	Поучавање, процена и комуникација помоћу технологије у различитим модалитетима лицем у лице, хибридном учењу и учењу на даљину	Знање о социјалном и емоционалном учењу ученика је део почетног и континуираног усавршавања наставника	Подучавање о еколошкој одрживости кроз формалне и неформалне методе

		Перцепција значаја технологије за наставу и препреке за њену употребу		
Професионална пракса	Праћење смерница за инклузивне праксе	Заједнице умрежених наставника у свим школама	Ангажовање наставника у ваннаставним активностима са ученицима	Начини на које наставници интегришу образовање о одрживости животне средине у наставне планове и програме
Перцепције занимања посла наставника, задовољство, благостање, вредновање професије и самоефикасност	Осећање задовољства послом и осећање стреса у вези са адекватношћу ресурса за подршку разноврсним потребама ученика Перцепција ефикасности у настави у културно и језички разноврсним окружењима	Перцепција ефикасности и вредности у технолошком, педагошком и садржајном знању	Осећање задовољства послом и благостања повезано са учинком наставника, способношћу да брину о потребама деце и развојним аспектима посла Перцепција да други вреднују неговање социјалног и емоционалног развоја ученика	Осећање задовољства и стреса на послу у вези са адекватношћу обуке и ресурса за задовољавање потреба за учењем у вези са образовањем о одрживости животне средине Перцепција да други цене одрживост у образовању
Руководство школе	Подржавање инклузивног образовања, као што је подржавање разноликости ученика од стране особља у школи и равноправни услови рада	Улога директора у успостављању школске културе када настава прелази у виртуелно окружење, укључујући додељивање ресурса за одржавање образовних технологија	Обликовање заједничке визије и мисије школе са циљем да се укључи друштвени развој ученика	Обим подршке од стране старијих колега и руководства школе за интеграцију пракси одрживости

Школска клима	Одржавање школске климе осетљиве на демографски контекст ученика; поштовање различитих гледишта у школи	Промене у аспектима климе учења повезане са употребом образовних технологија	Модерирање социјалног и емоционалног учења кроз школску климу	Интеграција одрживих пракси у свим школским улогама, укључујући сарадњу између особља у школи
---------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------

3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА ТАЛИС 2024

Методологија реализације ТАЛИС истраживања уједначена је и иста за све државе које учествују. Она подразумева много тога, инструменте, процедуре, испитанике и пропратне материјале. Инструменти обухватају испитне материјале – контекстуалне упитнике за наставнике и директоре школа. Процедуре обухватају упутства и правила за припрему испитних и пропратних материјала, односе се на припремене материјале подршке за реализацију испитивања, материјале за припрему базе података за анализу. Пропратни материјали за припрему истраживања су обрасци и водичи, пропратна писма којима се прикупљају додатни подаци потребни за припрему и извођење самог испитивања али и за анализу резултата и обавештавање.

ТАЛИС 2024 је четврти циклус у свету и трећи по реду у ком је Република Србија учествовала. У Србији су у анкетирању учествовали предметни наставници (ниво ISCED 2). То су наставници који предају ученицима од 5. до 8. разреда основне школе и директори узоркованих школа. Осим опције у којој је учествовала Србија, државама учесницама биле су понуђене и додатне опције (Табела 3):

Табела 3. Опције ТАЛИС 2024

Међународно циљна популација	Наставници и директори на нивоу ISCED 2 (у Републици Србији то су наставници предметне наставе од 5. до 8. разреда основне школе и њихови директори)
Додатне међународне опције	<ul style="list-style-type: none"> Учитељи у основним школама (ISCED ниво 1) и директори Професори у средњим школама (ISCED ниво 3) и директори Особље у предшколским установама (ISCED ниво 02) и њихови руководиоци Особље које образује/брине о деци млађој од 3 године (U3) и њихови руководиоци

	<ul style="list-style-type: none"> Наставници у основним школама који учествују у Анкети о знању наставника (ISCED ниво 2)
Величина узорка	<ul style="list-style-type: none"> 200 школа по ISCED нивоу (ISCED ниво 2 укључује Анкету о знању наставника, ISCED нивои 1 и 3) 180 установа за предшколско образовање и васпитање по ISCED нивоу 02 и популацији U3
Минимална стопа учешћа	
Инструменти	<p>По ISCED нивоу 2 и опцијама ISCED нивоа 1 и 3</p> <ul style="list-style-type: none"> Један упитник за директора и три упитника за наставнике са ротираним дизајном Доставља се онлајн или на папиру, или обе варијанте. <p>По опцији Анкете о знању наставника</p> <ul style="list-style-type: none"> 6 упитника за наставнике са ротираним дизајном Доставља се само онлајн. <p>По ISCED нивоу 02 и опцији U3</p> <ul style="list-style-type: none"> Један упитник за руководиоце и један упитник за особље, као и једна главна верзија комбинованог упитника и једна кратка верзија комбинованог упитника Доставља се онлајн или на папиру, или обе варијанте.

3.1. Државе учеснице

У циклусу ТАЛИС 2024 учествовале су следеће државе:

Албанија, Аустралија, Аустрија, Азербејџан, Бахреин, Бразил, Бугарска, Чиле, Колумбија, Костарика, Хрватска, Чешка, Данска, Естонија, Финска, Француска, Немачка (1), Грузија, Мађарска, Исланд, Ирска (1), Израел, Италија, Јапан, Казахстан, Кореја, Летонија, Литванија, Малта, Мексико, Црна Гора, Мароко, Холандија, Нови Зеланд, Северна Македонија, Норвешка, Пољска, Португалија, Румунија, Саудијска Арабија, Србија, Сингапур, Словачка Република, Словенија, Јужна Африка, Шпанија, Шведска, Турска, Уједињени Арапски Емирати, Сједињене Америчке Државе, Узбекистан и Вијетнам.

Територије које су учествовале су: Алберта (Канада), Фламманска заједница Белгије, Француска заједница Белгије, Косово (*), Нови Бранзвик (Канада) (1), Квебек (Канада) (1) и Шангај (Народна Република Кина).

Кипар (2) учествује преко Међународног студијског центра IEA.⁴

3.2. Узорак

Одабир школа и наставника који учествују у ТАЛИС истраживању врши се на основу међународно прописаних правила и процедура за узорковање.

Процесу узорковања претходи креирање националног школског оквира за узорковање из кога се касније узоркује национални узорак. У првом кораку, у сарадњи са Министарством просвете, ажуриран је попис основних школа. Затим је свакој школи придружен податак о величини која је изражена као: а) укупан број ученика у целој школи и в) укупан број наставника.

Изостављене су школе у којима се образују ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом јер је то међународно стандардизована процедура.

Током процеса узорковања одвијала се континуирана сарадња између националног ТАЛИС тима ЗВКОВ-а са одељењем за статистику из Хамбурга (IEA) и са одељењем за статистику Међународне организације за евалуацију (IEA) из Амстердама. Ове стручне и независне институције бирају национални репрезентативни узорак за сваку државу која учествује у истраживању.

Процесу узорковања претходи одабир стратификацијских варијабли како би се осигурало да школе одабране за репрезентативни узорак имају сва битна обележја школа у популацији. У основи нацрта за узорковање стоји „двоструки стратификовани кластер дизајн“. Кроз овај циклус истраживања Република Србија је као стратификацијске варијабле имала: величину школе (изражену укупним бројем ученика и укупним бројем наставника), организациону структуру школе (матична школа заједно са подручним школама), карактеристике окружења у којем се школа налази (рурално или урбано подручје) и географски положај школе у односу на регионе стратификације које смо имали (Београд и околина, Војводина и остатак Србије).

У првој фази узорковања, узорак се бира тако што национални центри достављају школски оквир који садржи попис свих основних школа у држави. У школском оквиру налазе се шифровани

⁴ (*) Ова ознака не утиче на ставове о статусу и у складу је са Резолуцијом Савета безбедности Уједињених нација 1244/99 и саветодавним мишљењем Међународног суда правде о декларацији независности Косова.

(1) Учествујте само у TALIS Starting Strong (не ISCED 2)

(2) Напомена Турске: Информације у овом документу у вези са „Кипар“ односе се на јужни део острва. Не постоји јединствена власт која представља и турски и грчки народ Кипра на острву. Турска признаје Турску Републику Северни Кипар (ТРСК). Док се не пронађе трајно и праведно решење у контексту Уједињених нација, Турска ће задржати свој став у вези са „кипарским питањем“.

Напомена свих држава чланица Европске уније, ОЕЦД-а и Европске уније: Републику Кипар признају све чланице Уједињених нација, са изузетком Турске. Информације у овом документу односе се на подручје под ефективном контролом Владе Кипра.

подаци о школама као и додатне варијабле које држава бира у складу са будућим плановима који се тичу касније анализе података. Школе које су сакривене под шифром бирају се на основу случајног избора тако да свака школа има подједнаку шансу да буде изабрана.

У другој фази узорковања, узоркују се наставници из одабраних школа. Уобичајено је да се из сваке узорковане школе узоркује 20 наставника. Међутим, уколико школа има више наставника дешава се да буде узорковано и до 30 наставника због крајње величине укупног узорка на националном нивоу, чиме се коригује поравнање са школама које имају мали број наставника. Уколико школа има 20 наставника, онда сви они бивају узорковани за истраживање. У малим школама са мање од 20 наставника узоркују се сви наставници.

За пробно тестирање ТАЛИС 2023 узорковано је 30 основних школа и оно је у свим узоркованим школама реализовано. Основни циљ реализације пробног истраживања јесте испитивање метода, процедура, инструмената и облика истраживања. Главно истраживање ТАЛИС 2024 спроведено је у 200 основних школа.

Величине узорака (обично најмање 4.000 наставника из 200 школа по држави) довољно су велике да би се генерисале процене са високом прецизношћу, а стандарди су одређени како би се осигурале углавном непристрасне процене (као што је захтевање стопе учешћа од 75% узоркованих школа и 75% узоркованих наставника у свакој земљи или територији). Школа из оправданих разлога може да одбије учешће у истраживању. У овом случају школа која је одбила учешће бива замењена првом заменском школом. Да би се минимизирао ризик од пристрасности замене, заменске школе морају припадати истом стратуму и морају бити сличне величине као главна узоркована школа. Потенцијалне заменске школе бирају се истовремено када и оригинални узорак. Ако су земље, из различитих разлога, спречене да анкетају наставнике из свих школа које су обухваћене узорком (нпр. у веома удаљеним школама или у школама у подручјима погођеним природним катастрофама), постоје одредбе за искључивање школа. Међутим, не може бити искључено више од 5% наставника унутар сваке циљне популације. У репрезентативном узорку школа случајним избором узорка наставника врши се анкетавање наставника и директора школа како би се добили подаци који су репрезентативни на нивоу школе и наставничке популације у свакој држави или економији учесници.

3.3. Инструменти

Општи принципи дизајна упитника

Истраживачки инструменти који се користе у студији ТАЛИС 2024 су упитници за наставнике и директоре. Ови упитници захтевају око 45–60 минута за попуњавање. Спроводе се онлајн (уз могућност штампане верзије као опције). Упитници су у изворним верзијама прилагођени и преведени на националне језике. Процес превођења подлеже опсежним процедурама

верификације како би се максимизирала упоредивост ТАЛИС података међу државама учесницама.

По први пут, упитник за наставнике ТАЛИС 2024 истраживања дизајниран је тако да користи ротирани/подељени дизајн како би се проширила концептуална покривеност, а истовремено ограничило потребно време да испитаник попуни упитник.

У ТАЛИС испитивању користе се општи приступи који укључују: јасноћу и доследност терминологије; концизне дефиниције у речнику, преводу и адаптацији или директно у инструменту; избегавање превише оптерећујућих форми давања одговора; разматрање разумних референтних временских оквира (нпр. „последњих 12 месеци“, како би се ограничили сезонски обрасци).

С обзиром на еволуирајуће контексте од оснивања студије до данас, циклус ТАЛИС 2024 разматра следећа специфична питања:

- ❖ перспективу „првенствено онлајн“, с обзиром на то да је папир сада сведен на (изборну) опцију за коју се очекивало да ће се ретко користити, али ипак материјал је дизајниран тако да се може применити у оба начина;
- ❖ трећу специфичну опцију рода с обзиром на то да је инклузија постала законски прописана у већини земаља, са могућношћу да се ова трећа опција искључи;
- ❖ родно неутралан језик, проверен током процене превода и верификације;
- ❖ развој материјала за ширу групу учесника с обзиром на проширену покривеност земаља, где питања морају бити применљива на различите контексте, културе, језике, популације и каријерне путеве наставника.

Развој упитника подразумевао је пилот студију (тестирање у оквиру фокус група) и пробно тестирање пре него што су инструменти били финализовани као коначни.

Сваки циклус ТАЛИС-а обезбеђује датотеке са подацима које дају основу за:

- ❖ националне и међународне анализе питања наставе и учења
- ❖ међународне извештаје који мапирају процесе наставе на националном нивоу
- ❖ тематске извештаје о одређеним питањима наставе и учења
- ❖ националне извештаје који се фокусирају на питања образовних политика од интереса за учеснике ТАЛИС-а
- ❖ научне чланке објављене у међународним часописима.

Припрема материјала за главно ТАЛИС 2024 истраживање обухватала је превод и припрему испитних и попутних материјала. Треба нагласити да су се током припреме користили материјали са пробног истраживања као и тренд ајтеми ради касније упоредне анализе резултата.

Сви материјали и испитни инструменти били су у електронском облику и припремљени на српском језику. Материјали су прошли два круга верификације: верификацију превода и верификацију прелома (*Layout*).

Упитници су припремани у посебном програму *IEA Study Expert*. Поред упитника, израђени су и пропутни материјали: Приручник за школске координаторе, Приручник за администраторе тестирања, Стручно упутство за проверу и припрему рачунара, рачунарске опреме и мрежног интернета, пропутна писма за све категорије испитаника и сл.

3.4. Ток реализације истраживања

Главно истраживање ТАЛИС 2024 припремано је и реализовано током школске 2023/2024. године. Тачније, у периоду од почетка марта до готово краја априла 2024. године реализовано је истраживање на целом узорку.

Школама које нису имале на располагању опрему за спровођење електронског анкетања, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања понудио је ресурсе као екстерну подршку током периода анкетања. Искуства и резултати пробног ТАЛИС 2024 истраживања коришћени су за даље прилагођавање питања, пропутних материјала и стратегија и метода за реализацију главног испитивања.

Реализација главног истраживања паралелно се одвијала на два колосека. С једне стране, припремани су истраживачки инструменти, пропутни материјали, стратегије и процедуре, док се с друге стране реализовао низ активности које су подразумевале континуирану комуникацију и сарадњу са школама од октобра 2023. до маја 2024. године. У свакој школи директор је именовао школског координатора и администратора тестирања који су били одговорни за припрему процедура и реализацију анкетања у школи. За сва именована лица из школа одржана је посебна обука, чиме је осигуран квалитет реализације анкетања. Касније, током појединачних фаза припреме, школским тимовима је пружана додатна и континуирана подршка у виду индивидуалних или групних консултација.

У првој фази припреме прикупљени су сви подаци неопходни за реализацију истраживања: контакти школа, директора, именованих школских координатора, подаци о наставницима у школи, подаци о расположивим ресурсима у школи (број стабилних/преносних рачунара и њихове техничке спецификације). Почетком новембра 2024. године, школски координатори су

обавестили наставнике о студији и том приликом су чланови тима из Завода били на располагању школама ради посета или онлајн укључивања на наставничка већа.

Након ових припремних активности, уследила је провера техничких спецификација расположивих рачунара у школама. У неким случајевима било је потребно пружити и додатну техничку подршку у реализацији е испитивања.

Све узорковане школе су реализовале истраживање у оквиру договорених рокова и у складу с јасно дефинисаним међународним процедурама и правилима, чиме је осигуран висок квалитет прикупљених података, а самим тим се и обезбедила могућност поређења са осталим државама које су учествовале у овом циклусу, тј. националним резултатима из претходних циклуса.

3.5 Оцењивање испитних материјала и припрема база података

Након реализације анкетирања и депоновања свих материјала, уследио је процес припреме база података. У складу са прописаним роковима, ове базе података су достављене међународним партнерима почетком јула 2024. године након чега је, према додатним упутствима, у складу са договорима са радионица и индивидуалних консултација, национални пројектни тим наставио континуирано да проверава базе података и доставља повратне информације закључно са јулом месецом 2025. године.

3.6. Осигурање квалитета у истраживању

Систематским и пажљивим планирањем, документовањем стандардизованих оперативних процедура, спровођењем међународног програма праћења контроле квалитета и спровођењем ригорозних процеса верификације и валидације података, Међународна асоцијација за евалуацију постигнућа (IEA) настоји да осигура квалитет у припреми и реализацији ТАЛИС истраживања у националним контекстима. Имајући у виду да се ово истраживање реализује на национално репрезентативном узорку наставника у свакој држави, неопходно је да се осигура поштовање принципа и правила при узорковању школа и наставника који учествују у истраживању. Прати се процес креирања упитника за наставнике и директоре који подразумева строгу контролу превода инструмената на национални језик због упоредивости добијених података. Такође, прати се процес прикупљања података и проверава се тачност и доследност свих података унутар државе и међу државама. За успешно реализовање овог процеса задужено је статистичко одељење у Хамбургу. Током спровођења истраживања на терену, поред националне контроле, обавља се и међународна контрола која подразумева посету школама, праћење и извештавање о процесу тестирања. Истраживачке процедуре су усклађене са европским документима као што су Декларација о заштити података (*Data Protection Declaration*) и Општа уредба о заштити података (*General Data Protection*). Коначно, комплетна документација многих

техничких активности потребних за спровођење студије ТАЛИС 2024 дата је у ТАЛИС 2024 техничком извештају. У њему се налазе детаљне информације о процесима који се користе за развој и имплементацију истраживања ТАЛИС 2024, укључујући узорковање, верификацију превода, прикупљање података, скалирање, повезивање и анализу података.

II ТАЛИС 2024 У СРБИЈИ

ТАЛИС 2024 истраживање у Републици Србији реализовано је у складу са прописаним стандардизованим међународним процедурама.

Пилот испитивање спроведено је у фебруару месецу 2023. године. Организовано је у виду фокус група изабраних наставника и директора школа који су износили своје ставове и давали своја мишљења у радним верзијама истраживачких инструмената. Након прикупљања података, уследила је анализа и креиран је извештај са препорукама који је достављен међународном истраживачком центру.

Затим, у периоду од 1. фебруара до 31. марта 2023. године, спроведено је пробно истраживање на узорку од 30 основних школа. Наставници су попуњавали онлајн Упитнике за наставнике док су директори школа попуњавали онлајн Упитник за директоре.

Главно истраживање ТАЛИС 2024 спроведено је у периоду од 26. фебруара до 5. априла 2024. године. Као репрезентативан узорак одабрано је 200 основних школа у Републици Србији. Наставници и директори узоркованих школа такође су попуњавали онлајн упитнике.

Статус	Почетни број	Статус	Крајњи број
Узорковане школе	200	Доступне школе	199
Упитник за наставнике	4.132	Упитник за наставнике	3.992
Упитник за директоре	200	Упитник за директоре	199

Након обавештавања школе о њиховом избору за учешће у истраживању ТАЛИС 2024 све школе, њих 200, прихватиле су учешће. Након анализе прикупљених података и креирања базе у националном узорку, у разматрање су узети подаци из 199 школа јер је у једној школи из узорка учешће наставника било испод 50%. Према прописаним стандардима испитивања, уколико је узорак прикупљених података из једне школе испод 50%, такви подаци се не узимају у обзир у крањем укупном пресеку стања. Такође се у приложеној табели може уочити да недостаје 1 Упитник за директоре, што упућује на чињеницу да директор једне школе из узорка није попунио Упитник за директоре.

Како је приказано у табели изнад, за истраживање је узорковано 4.132 наставника предметне наставе који наставу реализују у другом образовном циклусу. Разлику између узоркованог броја и стварног броја наставника који су попунили упитник чини збир наставника школе са испод 50% учешћа који нису попунили своје упитнике и наставника из других школа који то нису учинили. Истраживање је било добро прихваћено од стране наставника и директора школа у Србији, будући да се одазвало више од 99,5% узоркованих школа и нешто мало више од 96,7% узоркованих наставника.

III ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА

1. Настава данас

Ово поглавље говори о карактеристикама наставника, њиховим професионалним биографијама, о радном окружењу наставника у различитим образовним системима, као и о њиховом развоју последњих година. Испитује кључне демографске карактеристике наставника као што су: старост, пол, образовање и претходно искуство, са посебним освртом на почетнике као и на оне који започињу неку другу каријеру. Ово поглавље такође говори о расподели наставника у различитим типовима школа и ученичким популацијама, укључујући школе са већим процентом ученика из социоекономски угрожених средина, избегличких или мигрантских заједница или оних са посебним образовним потребама. У овом поглављу се анализира како наставници прилагођавају своје наставне праксе – попут употребе дигиталних алата, вештачке интелигенције, адаптивне наставе и социјално-емоционалног учења како би задовољили потребе свих ученика. Коначно, разматра самоефикасност наставника у светлу разумевања њиховог самопоуздања у реаговању на савремене изазове у учионици.

Најважнији налази

- **Школе су данас разнолике.** У поређењу са 2018. годином, број наставника који предају у школама где има више од 10% ученика **којима језик тестирања није матерњи** повећан је за 6% у односу на 2018. годину. Удео наставника који предају у школама са више од 10% ученика са посебним потребама повећан је за 15%. Девет образовних система забележило је повећање од 25% и више школа у којима су преко 1% ученика избеглице. Највеће промене забележене су у Чешкој, Литванији и Естонији.
- У 46% образовних система, један од два наставника има претходно радно искуство ван наставе. Ово је посебно изражено на Исланду (95%), у Сједињеним Америчким Државама (79%), Аустралији и Шведској (77%).
- У 2024. години, велики број наставника истиче праксу управљања одељењем, попут смиривања ученика који ометају наставу: просечан пораст од 8% у земљама ОЕЦД-а, са значајним повећањем у 27 образовних система и значајним смањењем у 1 образовном систему (Малта).
- Многи образовни системи били су приморани да користе онлајн или хибридно учење током пандемије Ковид-19. Неки су и даље задржали ове методе. **Преко 16% наставника ради у школама у којима је барем један час одржан хибридно или онлајн у последњих месец дана.** Највећи проценат је у Сингапуру (81%), Израелу (47%) и Уједињеним Арапским Емиратима (47%). Образовање на даљину може побољшати приступ, али је наставницима свакако потребна релевантна подршка ако се овакви модалитети стално очекују.
- **3 од 4 наставника у Сингапуру и Уједињеним Арапским Емиратима користи вештачку интелигенцију (ВИ) у свом раду; мање од једног од пет наставника то ради у Француској и Јапану.** 68% наставника корист ВИ да би предавало неки садржај, док 64% наставника то ради да би написали припреме за часове или активности. Најређа употреба ВИ је у процени и оцењивању рада ученика или у прегледу података о учешћу или учинку ученика (25%). Без обзира на то да ли су користили ВИ или не, наставници имају веома различита уверења о њеној употреби. Само 18% наставника у Француској и 31% у Данској и Финској слаже се да ВИ помаже у креирању или побољшању планирања часова, у поређењу са 87% наставника у Уједињеним Арапским Емиратима и 91% у Вијетнаму.
- **Наставници који раде са ученицима са посебним образовним потребама (њих преко 30%)** у највећој мери примењују праксе које развијају социјалне и емоционалне вештине.

Последњих година, образовни системи широм света суочили су се са брзим и широко распрострањеним променама. Пандемија Ковид-19 пореметила је традиционално школовање и убрзала употребу дигиталних технологија. Истовремено, промене у демографији и све разноврснија популација ученика подигле су нова очекивања у погледу равноправности, инклузије и одговорности наставника у учионицама. Овај глобални развој мења перспективу о томе шта значи образовати – и бити образован – у 21. веку.

Услед ових промена, разумети ко су наставници и како они раде постало је важније него икад. Наставници подржавају ученике да уче и да се снађу у овој неизвесности. Њихово образовање, обука, наставне праксе и нивои самоефикасности могу утицати на то колико ефикасно могу да одговоре на савремене изазове. Испитивањем састава наставника и начина на који наставници прилагођавају своје приступе, ово поглавље има за циљ да пружи увиде који могу помоћи образовним системима да више подрже наставнике у задовољавању стално растућих потреба својих ученика.

Наставници и њихове карактеристике

У истраживању о настави и учењу (ТАЛИС) посматрани су, проучавани и приказани подаци који се односе на демографију и професионалну биографију наставника и то кроз неколико карактеристика: године наставника (старост), пол, ниво искуства у настави, ниво образовања као и претходно наставно и ваннаставно искуство. Разноликости и специфичности у свим демографским карактеристикама наставника могу бити од помоћи сваком образовном систему када треба да одговори на изазове који се односе на променљиве потребе ученика [5]. Велики значај се огледа у тимском раду наставника који имају различите нивое искуства, образовања, професионалне биографије, чиме се доприноси пре свега професионалном учењу и сарадњи.

Пол наставника

Жене чине већину наставничке популације, представљајући око седам од десет наставника у образовним системима који су учествовали у ТАЛИС-у (у даљем тексту „образовни системи“). Ово је најизраженије у Летонији – 86% наставника су жене, Литванији 85% и Естонији 84%. Насупрот томе, Јапан са 41% наставника жена, Мароко 46% и Саудијска Арабија са 49% једини су образовни системи у којима су жене наставници у мањини у 2024. години. У Србији око 70% наставника чине жене, што је приближно ОЕЦД просеку. (Табела 1). Подаци указују на то да су специфичности што се тиче пола у наставничкој професији остале релативно доследне током последњих шест година, уз неке значајне изузетке. Дошло је до повећања броја жена наставника између 2018. и 2024. године у Уједињеним Арапским Емиратима (8%), Турској (5%) и Кореји (4%). Док је, насупрот томе, проценат наставница између 2018. и 2024. године опао у Бразилу за 4%, Саудијској Арабији за 4%, у француском делу Белгије за 3% и у Летонији за 3% (Табела 2).

Можемо слободно истаћи да велики родни дисбаланс у наставничкој професији широм света забрињава, јер многа истраживања указују на то да ово може утицати на избор будуће каријере ученика и њихове ставове према одређеним научним дисциплинама. Недостатак различитих узора (мисли се на пол) у одређеним областима могао би отежати ученицима, будућим студентима, да замисле успех у тим областима касније у животу. Овакви налази би затим могли имати ефекат грудве снега где је мање вероватно да ће мушкарци тежити да се придруже некој професији, у овом случају наставничкој, јер се она доживљава као феминизирана.

Старосна доб наставника

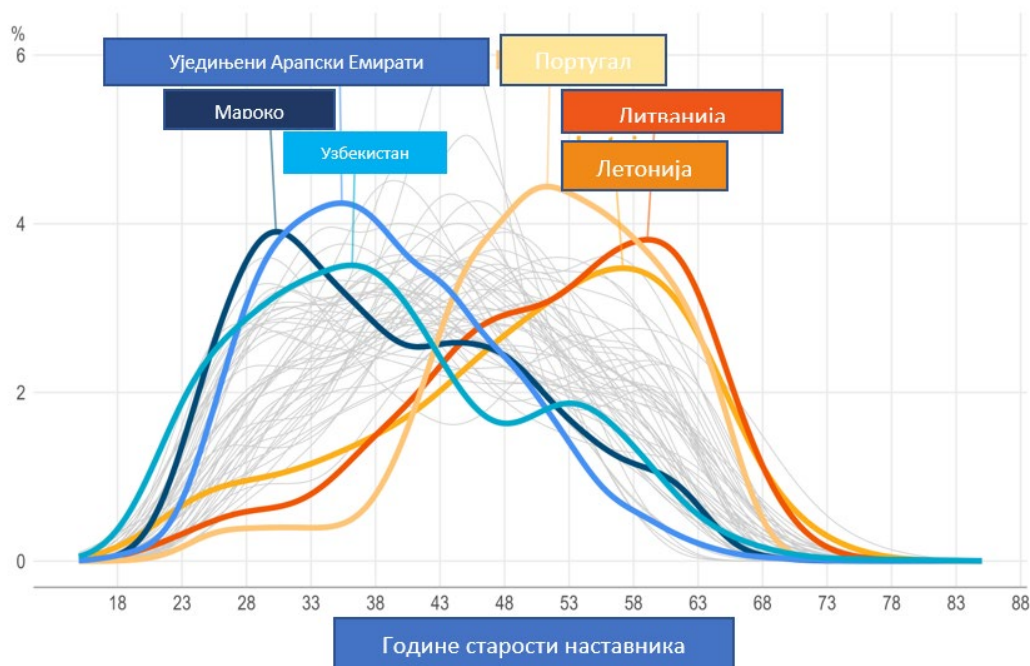
У земљама ОЕЦД-а, проценат становништва које је старије од 65 година се удвостручио, са мање од 9% у 1960. години на 18% у 2021. години (ОЕЦД, 2023[6]). Повећање очекиваног животног века и опадање стопе фертилитета доводе до брзог старења становништва. У складу са овим налазима, можемо слободно рећи да и старост наставника у многим земљама одражава овај тренд.

У 2024. години, просечна старост наставника у просеку била је око 45 година у земљама ОЕЦД-а. У Литванији и Португалији, просечна старост наставника је 51 година, а у Летонији 50 година. Насупрот томе, просечна старост наставника у Турској је 38 година, док је у Мароку, Уједињеним Арапским Емиратима и Узбекистану просечна старост наставника око 39 година. У Србији, наставници у просеку имају 46 година (*Табела 3*).

Више од једног од два наставника има 50 или више година у Литванији, Португалији, Летонији, Мађарској и Естонији. Ови образовни системи могли би се суочити са изазовом које носи замена великог броја наставника у наредних 10–15 година, јер половина њих достиже старосну границу за пензионисање. Ови системи такође имају релативно мали проценат наставника старости 30 и мање година, што потенцијално погоршава овај проблем. Слична ситуација је и у образовном систему Републике Србије, где 37% наставника има преко 50 година, док је само 4,9% наставника млађе од 30 година. На другом крају спектра, Јапан, Мароко, Шангај (Кина), Јужна Африка и Узбекистан имају 20% или више наставника млађих од 30 година. За ове образовне системе, образовање наставника и састав наставничког кадра и искуства у свакој школи вероватно ће бити политички изазов (потпуније информације у *Табели 3*).

Слика 1.

Расподела старосних доби наставника



Професионална биографија наставника

Образовање

1. Привлачење висококвалификованих и мотивисаних кандидата у наставничку професију је кључни политички приоритет у многим земљама. Разумевање почетних захтева за образовање наставника и различитих путева уласка у наставничку професију је кључно за испитивање како људи постају наставници. Виши нивои високог образовања нису нужно једина политичка полуга за креаторе образовних политика; проналажење равнотеже између приступачних путева уласка у наставничку професију и обезбеђивања адекватне стручне обуке и компетенција од суштинског је значаја. Више од 50% наставника у просеку поседује мастер диплому или еквивалент (ISCED 7) (Међународна стандардна класификација образовања – ISCED). У Хрватској, Финској, Пољској, Португалији и Словачкој Републици ова бројка прелази 90%. Насупрот томе, веома мало наставника има мање од ISCED 5 квалификације, краткорочну високошколску квалификацију (3% у просеку) или докторску или еквивалентну квалификацију (ISCED 8) – 2%. У Србији, највећи број наставника (45,9%) има ISCED 6 ниво квалификације, односно факултетску диплому, док мастер диплому или еквивалент (ISCED 7) поседује нешто мањи проценат наставника (43,8%) (Табела 4).

Искусство наставника

Значајан део наставничке професије чини ниво наставног искуства наставника. Наставници почетници (до пет година наставног искуства) често имају свежије знање и потенцијално нове идеје. Искуснији наставници, који имају више од десет година искуства, по дефиницији, имају више педагошког искуства и већа је вероватноћа да ће бити сигурнији у своју наставну праксу за разлику од својих млађих колега (ОЕЦД, 2019[7]).

Наставници у узорку имају у просеку око 17 година искуства. Око 18% наставника има мање од 5 или 5 година наставног искуства, 45% наставника има између 6 и 20 година искуства, а 37% наставника има више од 20 година искуства. Скоро једна трећина (преко 30%) наставника у Аустрији, Мароку и Јужној Африци има пет или мање од пет година наставног искуства. Насупрот томе, преко 60% наставника у Летонији, Литванији и Португалији има више од 20 година искуства. У нашој земљи више од половине наставника – њих 51,6% има између 6 и 20 година искуства, а отприлике трећина наставника има више од 20 година искуства. У просеку, наставници у Србији имају 16,8 година искуства, што се мање-више поклапа са међународним просеком (*Табела 5*).

Ненаставно искуство

У ТАЛИС-у смо питали наставнике о њиховом радном искуству у школи у којој тренутно раде, о укупном наставничком радном стажу, као и о годинама радног стажа на некој другој позицији у образовању која не укључује посао наставника у школи (нпр. као универзитетски предавач и сл.) и о годинама радног стажа на другим пословима.

У овом контексту веома је значајно разумети претходно радно искуство јер наставници који долазе у школе из области које нису наставничке са собом доносе различите вештине и компетенције.

У 46% образовних система, један од два наставника има претходно радно искуство ван наставничке професије. Ово је посебно изражено на Исланду (95%), у Сједињеним Америчким Државама (79%), Аустралији и Шведској (77%). У просеку, 30% наставника има искуство у другим образовним улогама. 40,7% наставника у Србији има претходно радно искуство ван наставничке професије. Већи део њих има радно искуство у областима које не припадају образовној делатности у односу на наставнике који имају искуство у другим ненаставним образовним пословима. Међутим, у оба случаја код већине наставника то претходно искуство трајало је пет година или краће (*Табела 6*).

Образовне политике које подржавају „улазак“ у наставнички посао на половини радног стажа такође могу помоћи у решавању недостатака повезаних са старењем радне снаге. С друге стране, овим наставницима може бити потребно другачије менторство или професионални развој у раним годинама њихове наставничке каријере.

Наставницима са другачијим радним искуством ТАЛИС сматра оне наставнике са најмање десет година радног искуства у пословима ван наставе, односно којима настава није била први избор у току каријере. Око 9% наставника у просеку су наставници са другачијим радним искуством – Нови Зеланд (17%), Аустралија (17%), Холандија (17%), Сједињене Америчке Државе (16%) и Бугарска (16%). Насупрот томе, постоји 1% или мање ових наставника са другачијим радним искуством у Азербејџану, Јапану, Кореји, Мароку, Саудијској Арабији, Шангају (Кина), Турској, Узбекистану и Вијетнаму. Наставници са другачијим радним искуством чешће су мушког пола (12% мушкараца у поређењу са 7% жена у просеку). Само око 1% њих је у градским школама у поређењу са сеоским школама и приватним школама у поређењу са државним школама ([Табела 7](#)). У Србији има 4,1% наставника са другачијим радним искуством, што је испод међународног просека. То су већином наставници мушког пола (7,9% мушкараца у поређењу са 2,5% жена у просеку) који имају преко 50 година и 6 до 10 година наставничког искуства.

Недостатак наставника

Недостатак наставника представља све већу забринутост за стабилност различитих образовних система широм света [6-10]. Према истраживању ПИСА 2022, удео ученика у школама у којима су директори изјавили да је настава отежана услед недостатка наставног особља повећао се у просеку за 21% (са 26% на 47%) између 2018. и 2022. године [9]. Током истог периода, проценат ученика у школама у којима су директори изјавили да је настава отежана због тога што се број неадекватно или недовољно квалификованог наставног особља повећао са 21% на 25%. Подаци ТАЛИС 2024 потврђују ове налазе. Један од пет наставника ради у школама у којима је пружање квалитетне наставе отежано због недостатка квалификованих наставника.

Ови недостаци најчешће произлазе из изазова при запошљавању и у задржавању запослених. У многим образовним системима, привлачење нових наставника у ову професију је тешко, док све већи број наставника напушта професију [7,8]. Старење наставничке популације појачава изазов, јер се многи наставници приближавају пензији.

ТАЛИС 2024 истражује да ли наставници баријере попут недостатка запослених, временских ограничења у наставничкој професији или неадекватне инфраструктуре – доживљавају као препреке за висококвалитетну наставу (видети Поглавље 2). **Међу најчешће пријављене препреке у земљама ОЕЦД-а спада недостатак наставника са компетенцијама за подучавање ученика са посебним образовним потребама, што је у просеку пријавило 33% наставника.** Најмање половина наставника пријављује ово као изазов у Бахреину, Бразилу, Колумбији, Естонији, Француској заједници Белгије, Мароку и Холандији. Насупрот томе, само један од десет наставника у Албанији пријављује овај проблем. Неки системи су регистровани значајно побољшање од 2018. године, укључујући Колумбију и Француску заједницу Белгије, где је удео наставника који ово виде као изазов опао за више од 20%. **У Србији, недостатак наставника са компетенцијама за подучавање ученика са посебним образовним**

потребама пријавило је отприлике 35% наставника, што није значајно више од међународног просека (Табела 8).

Недостатак помоћног особља навело је у просеку 31% наставника. Преко 50% наставника ово наводи у Аустрији, Колумбији, Француској заједници Белгије, Италији, Мароку, Јужној Африци и Шпанији. Само 5% или мање наставника навело је ово у Бугарској, Исланду, Шангају (Кина) и Сингапуру. Овај проблем је навело само око 13% наставника у Србији (Табела 8).

Поред тога, 23% наставника наводи да недостатак квалификованих наставника ограничава капацитет њихове школе да пружи квалитетну наставу. Ова забринутост је посебно присутна у Бахреину, Летонији и Холандији, где око половина наставника наводи ову препреку. У Албанији, Костарики, Кореји, Северној Македонији, Норвешкој, Пољској, Шангају (Кина) и Шведској, мање од 10% наставника показује ову забринутост. У Србији је такође мали проценат наставника навео овај проблем (11,9%) (Табела 8).

Настава са различитим групама ученика

Одељења се често значајно разликују у погледу порекла ученика, потенцијала, нивоа способности, интересовања и стилова учења [11,12]. У овом контексту, диференцијација и адаптација су неопходне за подршку учењу [13]. Диференцијација и адаптација се заснивају на идеји да ученици могу остварити свој пуни потенцијал када настава одражава разноликост њихових карактеристика. То захтева од наставника да прилагоде своје приступе и ресурсе како би подржали развој сваког ученика.

ТАЛИС испитује директоре о ученицима у њиховим школама, посматрајући факторе као што су проценат ученика са посебним потребама, проценат ученика из мањинских средина или ученика који су избеглице. У 2024. години:

- У просеку, један од два наставника ради у школама са више од 10% ученика са посебним потребама. У Француској заједници Белгије, Чилеу, Француској, Холандији и Новом Зеланду, овај број је већи, више од седам од десет наставника. У Србији, овај број је мањи и износи 12,5%.
 - У просеку, два од пет наставника ради у школама са најмање 1% ученика који су избеглице. Више од седам до десет наставника ради у таквим школама у Аустрији, Фламманској заједници Белгије, Француској заједници Белгије, Чешкој, Исланду, Холандији, Норвешкој и Шведској. Овај број наставника у Србији износи 13,6% од укупног испитиваног узорка.
 - У просеку, један од четири наставника ради у школама у којима више од 10% ученика има наставу на језику који им није матерњи. Нешто више од шест до десет наставника ради у таквим школама у Алберти (Канада), Аустрији, Фламманској заједници Белгије, Јужној Африци, Шведској и Уједињеним

Арапским Емиратима, док у Србији они чине само 8,6% од укупног броја испитиваних наставника.

- У просеку, један од пет наставника ради у школама у којима више од 30% ученика долази из социоекономски угрожених породица. Нешто више од шест од десет наставника ради у таквим школама у Чилеу, Костарики и Јужној Африци. И у овом сегменту Србија је испод међународног просека (7,8%).
- У просеку, један од пет наставника ради у школама у којима више од 10% ученика чине имигранти или имају мигрантско порекло. То је више од једног до два наставника који раде у таквим школама у Алберти (Канада), Аустрији, Фламманској заједници Белгије и Шведској. Ниједан наставник у Србији није пријавио да ради у школи у којој више од 10% ученика чине имигранти.
- У просеку, један до шест наставника ради у школама у којима више од 10% ученика потиче из мањинских средина. То је нешто преко четири од десет наставника који раде у таквим школама у Бугарској, Сингапуру, Јужној Африци и Сједињеним Америчким Државама. У овом сегменту, Србија има највећи проценат наставника – скоро трећина испитиваних наставника (27,5%) ради у школама у којима више од 10% ученика потиче из мањинских средина.
- У просеку, један од шест наставника ради у школама у којима више од 10% ученика има потешкоће са разумевањем језика на коме се изводи настава. То је око четири од десет наставника у Алберти (Канада), Фламманској заједници Белгије, Мароку, Португалији и Јужној Африци. У Србији је проценат наставника који раде у оваквим школама веома мали (3,7%) (*Табела 9*).

Самопоуздање наставника који раде у мултикултуралном окружењу

Наставници говоре о различитим нивоима самопоуздања када предају у мултикултуралним срединама. У просеку, седам од десет наставника осећа се уверено да може да олакша ученицима са различитим културним или етничким пореклом да раде заједно, смањујући етничке стереотипе међу ученицима и подижући свест о културним разликама међу ученицима. Међутим, само један од два наставника сматра да може критички да испита наставни план и програм како би утврдио да ли он појачава негативне културне стереотипе. У Србији, наставници, слично као у осталим образовним системима, у просеку наводе сличне нивое самопоуздања када предају у мултикултуралним срединама. Тако је у Србији око 80% наставника изјавило да може да олакша ученицима са различитим културним или етничким пореклом да раде заједно, као и да смањи етничке стереотипе међу ученицима и подиже свест о културним разликама међу њима. Око две трећине наставника у Србији сматра да може критички да испита наставни план и програм у вези са мултикултуралношћу (*Табела 10*).

Наставници који раде у школама са већим бројем ученика из етничких или националних мањинских група или аутохтоних заједница наводе веће самопоуздање у свим аспектима

мултикултуралне педагогије. У поређењу са онима који предају у школама без такве популације ученика, они су 8% склонији да се осећају самоуверено у промоцији сарадње између култура, 7% склонији да прилагоде наставу културолошкој разноликости и 6% склонији да користе познате примере из културе. У Србији наставници који раде у школама са већим бројем ученика из етничких или националних мањинских група 5% су склонији да прилагоде наставу културној разноликости од наставника који предају у школама без такве популације ученика, што је близу међународног просека. Међутим, у осталим аспектима мултикултуралне педагогије, међу наставницима у Србији не постоји значајна разлика у ставовима оних који раде у школама са већим бројем ученика из етничких или националних мањинских група и оних који предају у школама без такве популације ученика, као што је случај у просеку међу осталим образовним системима. У погледу самопоуздања наставника да користе културно познате примере ова разлика чак иде у корист наставника који предају у школама без мањинске популације ученика (1,8%) (Табела 10).

Самопоуздање наставника у раду са ученицима са посебним потребама

Седам од десет наставника наводи да у просеку могу да осмисле задатке за ученике са посебним потребама, док то наводи око половина наставника у Србији (55%). Насупрот томе, само око четири од десет наставника има поверење у своју способност да прилагоди стандардизоване процене како би сви ученици са посебним образовним потребама могли бити процењени или да обавесте друге о законима и политикама које се односе на инклузију ученика са посебним образовним потребама, што одговара и налазима у Србији (Табела 11).

Када су у питању наставници који раде у школама које имају више од 10% ученика са посебним образовним потребама, наставници се осећају сигурније у осмишљавању задатака како би се прилагодили ученицима са посебним образовним потребама (просечно 65%) у поређењу са прилагођавањем стандардизованих процена како би сви ученици са посебним образовним потребама могли бити процењени (просечно 45%). Сличан проценат је присутан и код наставника у Србији. Ове стопе самоефикасности биле су упоредиве са наставницима који предају у школама са мање од 10% ученика који имају посебне образовне потребе, при чему су у Србији проценти у корист наставника који раде у школама са мање од 10% ученика са посебним образовним потребама и оних који раде у школама где таквих ученика уопште нема (– 4,6% у осмишљавању задатака и – 0,2% у прилагођавању стандардизованих процена) (Табела 11).

Наставне праксе

Оно што наставници раде у учионици игра кључну улогу у ономе што ученици уче. Током протеклих деценија, истраживања су константно потврђивала кључну улогу наставника у подучавању [14,15]. ТАЛИС прикупља податке о општим наставним праксама које сви наставници могу да примене у својим учионицама. Ово укључује јасноћу наставе, когнитивно

активирање и управљање разредом. Поред тога, ТАЛИС пита наставнике колико често користе ове опште праксе у учионици.

Јасне инструкције

У 2024. години, три најчешће пријављене наставне праксе, у просеку, повезане су са јасноћом наставе. Наставници извештавају да „често или увек“:

- објашњавају шта се од ученика очекује да науче (91%),
- објашњавају како су нове и старе теме повезане (87%),
- постављају циљеве на почетку наставе (83%) (*Табела 12*).

Ове три наставне праксе су такође најчешће наводили и наставници у Србији, при чему показују нешто више процене од просека (95,3%; 93,3% и 92% респективно).

У просеку, три најмање уобичајене наставне праксе су:

- постављање циљева на почетку наставе (ученицима давати пројекте који захтевају најмање једну недељу за извршење (28%);
- представљање задатака за које не постоји очигледно решење (37%);
- подстицање ученика да преиспитују и критикују аргументе других ученика (44%) (*Табела 12*).

Што се тиче давања пројеката који захтевају најмање једну недељу за извршење, у Србији је то такође најмање уобичајена наставна пракса и проценти су у складу са просеком (26,6%). Међутим, чак 66,4% наставника у Србији поставља задатаке за које не постоји очигледно решење. Такође је већи проценат наставника који подстичу ученике да преиспитују и критикују аргументе других ученика (53,6%). Остале мање уобичајене наставне праксе у Србији су давање ученицима да раде у малим групама како би заједнички дошли до решења (42,7%) и утишавање ученика када почне час (51,7%). Осам од десет наставника, у просеку, наводи да „често“ или „увек“ бирају задатке за вежбање тако што постепено повећавају тежину. Преко девет од десет наставника у Чилеу, Летонији, Румунији, Србији, Шангају (Кина), Шпанији и Уједињеним Арапским Емиратима то чини. Насупрот томе, само око један од два наставника у Естонији и Кореји ово наводи (*Табела 13*)

Наставници у Србији су у већем проценту од међународног просека изјављивали да ученицима дају више примера задатака како би усавршили одређена знања и вештине; да поступно задају задатке поштујући принцип од лакшег ка тежем, да више припремају ученике да превазиђу потешкоће на које могу наилазити током стицања знања и вештина као и да дозвољавају ученицима да вежбају на више задатака док не савладају одређено градиво или вештину.

Стратегије управљања разредом

Већи број наставника у 2024. години извештава о коришћењу пракси управљања разредом, попут смиривања ученика који ометају наставу: примећено је просечно повећање од 8%, са значајним повећањем у 27 образовних система, међу којима је и образовни систем Србије, и значајним смањењем у 1 образовном систему (Малта). Такође је забележен просечан пораст од 6% у броју наставника који су изјавили да морају да опомињу ученике да поштују правила у учионици или да слушају.

Когнитивно активирање ученика

Когнитивна активација је скуп наставних пракси које захтевају од ученика да умеју да процењују, интегришу и примењују знање у контексту решавања проблема у свакодневним животним ситуацијама. Ове активности су често повезане са радом у групи и на сложеним проблемима. Такође су повезане и са побољшаним исходима учења.

Осам од десет наставника сматра да могу да помогну ученицима да критички размишљају („прилично“ или „много“), у просеку (у распону од 64% до 99%, у Србији чак 95,7%).

Још једна наставна пракса која може помоћи у изградњи когнитивне активације јесте постављање добрих питања ученицима. Око 67% наставника у просеку сматра да то могу да ураде „прилично“ или „много“ (у распону од 31% до 98%, у Србији 55,9%) (*Табела 14*). Наставници у Србији се не разликују од наставника у међународном просеку када је у питању когнитивно активирање ученика и то кроз подстицање ученика да верују у свој рад, мотивацију ученика да уче, мотивацију оних који имају мало интересовања, кроз развијање критичког мишљења, примену различитих наставних стратегија, адекватну помоћ и подршку сваком ученику, смањивање јаза и разлика међу ученицима, кроз различите технике процене знања ученика, управљање понашањем ученика и сл.

Адаптивне праксе

Адаптивна настава је сложен процес који подразумева задовољавање образовних потреба ученика у динамичном окружењу у учионици. Она захтева и пажљиво планирање часа и одговорно деловање наставника током часа. Ове наставне праксе могу бити значајне нарочито када су различите образовне потребе ученика.

У ТАЛИС-у су наставници питани колико често (од „никада или скоро никада“ до „увек“) примењују 5 специфичних адаптивних пракси:

- Наставници узимају у обзир претходно знање ученика приликом планирања часа.
- Наставници усмеравају ученике ка различитим материјалима за учење у зависности од њихових потреба.
- Наставници мењају начин на који објашњавају нешто када ученик има потешкоће са разумевањем.
- Наставници прилагођавају своје методе наставе потребама ученика.

- Наставници постављају питања различитих нивоа тежине како би проверили разумевање ученика.

Многи наставници наводе коришћење ових адаптивних пракси у својим учионицама. Девет од десет наставника наводи да „често“ или „увек“ мења начин на који објашњава тему или задатак када ученик има потешкоће са разумевањем. Око девет од десет наставника наводи да „често“ или „увек“ узима у обзир претходно знање и потребе ученика приликом планирања часова. Насупрот томе, само око шест од десет наставника каже да упућује ученике на различите материјале за учење у зависности од њихових потреба. То је преко девет од десет наставника у Шангају (Кина) и Уједињеним Арапским Емиратима. У Србији су проценти наставника који користе наведене адаптивне праксе у учионици нешто изнад међународног просека. Тај проценат је значајно већи само за праксу упућивања ученика на различите изворе учења у зависности од њихових потреба – у Србији 79% у односу на 64% у просеку (*Табела 15*).

Процена и повратне информације

Наставници треба да разумеју како ученици напредују у учењу и да им пруже повратне информације о томе како би им помогли да се ученици поправе [16]. У ТАЛИС-у смо питали наставнике да пријаве колико често користе скуп од четири праксе за процену учења ученика. Две од шест пракси процене које су се испитивале у ТАЛИС-у су у просеку широко распрострањене. У Србији су наставници такође као најчешће навели ове четири праксе процене ученика и пружања повратних информација, при чему су проценти нешто виши од међународног просека:

- посматрање ученика док раде на одређеним задацима и пружање тренутних повратних информација (међународни просек 81%, Србија 84,7%),
- коришћење процена да би се проверило да ли су ученици научили представљено градиво (међународни просек 78%, Србија 83,4%),
- пружање усмених или писаних повратних информација да би се указало на области које треба побољшати (међународни просек 78%, Србија 82,5%),
- спровођење процене на крају наставне јединице или блока часова (међународни просек 73%, Србија 77,1%).

Наставници ређе наводе „често“ или „увек“ да:

- дају оцену како би саопштили како су ученици урадили у односу на остале ученике из разреда (55%),
- траже од ученика да процене свој напредак (41%).

И у Србији је најмањи број наставника навео да тражи од ученика да процене свој напредак (50,5%), док је оцењивање ученика значајно чешћи облик процене и повратне информације него у осталим образовним системима у просеку (72,1%) (*Табела 16*).

Настава и технологија

Растући утицај дигиталних технологија на све области друштва, укључујући и образовање, створио је очекивање значајних промена у начину на који ће се настава и учење одвијати. Иако је улога наставника у процесу учења ученика и даље централна, пандемија Ковид-19 истакла је потенцијал и значај дигиталних алата у одржавању образовања у временима ванредних околности. Многе земље су дигитализовале постојеће образовне процесе, али мање њих је прихватило дигиталну трансформацију која преиспитује и модификује наставне праксе и процесе [17]. Иако дигитална трансформација образовања може понудити могућности, постоје и неки ваљани изазови, да набројимо само неке: потенцијални проблеми са равноправношћу, нове или појачане предрасуде, забринутост за приватност [17].

Дигитални алати

Дигитални алати и ресурси могу се користити за различите педагошке праксе као што су настава у одељењу, индивидуализована настава или оцењивање. У ТАЛИС-у је постављено питање наставницима о томе у којој мери могу да ураде одређене ствари помоћу технологија, укључујући побољшање учења ученика, прилагођавање ресурса различитим активностима и учење коришћења нове технологије. У ТАЛИС-у су такође наставници питани о њиховим ставовима према могућностима и изазовима коришћења дигиталних алата и ресурса у раду. Коначно, ТАЛИС испитује наставнике о њиховом искуству са вештачком интелигенцијом и њиховим уверењима о овој специфичној технологији (видети следећи одељак *Вештачка интелигенција*).

Ставови према дигиталним алатима за учење ученика и њихово коришћење значајно се разликују између образовних система. Генерално, наставници се „слажу“ или се „у потпуности слажу“ да коришћење дигиталних алата развија интересовање ученика за учење (85% у просеку, Србија 84,2%). Међутим, мишљења су подељенија у вези с тим да ли дигитални алати побољшавају академски успех, са мање од 50% наставника који се слаже у Аустрији, Финској, Француској и Шведској. Насупрот томе, преко 95% наставника се слаже у Албанији, Саудијској Арабији и Вијетнаму. Око 81% наставника у Србији сматра да дигитални алати побољшавају академски успех ([Табела 17](#)).

Око један од два наставника се „слаже“ или „у потпуности слаже“ да дигитални ресурси и алати могу у просеку одвратити ученике од учења. Ово уверење значајно варира, са око осам од десет наставника у Аустралији, Норвешкој и Шведској који се слаже, у поређењу са само три од десет у Данској, Италији и Турској. У Србији око 42% наставника сматра да дигитални ресурси и алати могу одвратити ученике од учења. Око седам од десет наставника, у просеку, „слаже се“ или „у потпуности се слаже“ да коришћење дигиталних ресурса и алата доводи до тога да ученици предају садржај добијен онлајн као сопствени рад, док је у Србији тај број нешто већи – 78,3% наставника ([Табела 18](#)).

Наставници који користе дигиталне ресурсе и алате „често“ или „увек“ наводе да то чине како би представили информације путем директне наставе (66%) и омогућили ученицима да планирају и прате сопствено учење (60%) (Табела 19). У Србији је проценат наставника у овом сегменту нешто нижи и износи 54,5% и 43,6% респективно.

Наставнице у просеку чешће наводе да користе дигиталне ресурсе и алате „често“ или „увек“ како би представиле информације путем директне наставе (67% наставница у поређењу са 62% наставника; у Србији 55,8% према 51,4% такође у корист наставница) и омогућиле ученицима да планирају и прате сопствено учење (61% наставница у поређењу са 58% наставника; у Србији овде нема разлике између наставника женског и мушког пола – 43,6% и 43,8%). С друге стране, наставници мушкарци наводе да користе дигиталне ресурсе и алате „често“ или „увек“ како би ученицима обезбедили персонализоване путеве учења (36% наставника мушкараца у поређењу са 33% наставница) и како би заменили штампане материјале (24% наставника мушкараца у поређењу са 19% наставница; у Србији су резултати у складу са просеком – 23% према 14% у корист наставника). Велика разлика постоји када је у питању коришћење дигиталних ресурса и алата како би се ученицима обезбедили персонализовани путеви учења. Преко 80% наставница, а око 65% наставника у Србији користи дигиталне ресурсе и алате за ову намену (Табела 19).

Генерално, наставници млађи од 30 година чешће користе дигиталне технологије и алате у односу на наставнике старије од 50 година за све задатке наведене у анкети. У Србији је ситуација другачија, односно у већини пракси примене дигиталних технологија проценат старијих и млађих наставника је приближно исти. У три наведене категорије наставници старији од 50 година чешће користе дигиталне технологије и алате од млађих наставника, док само у пружању повратних информација ученицима проценти иду у корист наставника млађих од 30 година (33% млађих према 25% старијих наставника).

Дигиталне технологије такође омогућавају одржавање часова непосредно, онлајн и у хибридном формату (уживо и онлајн). Због затварања школа, многи образовни системи били су приморани да користе онлајн или хибридно учење током пандемије Ковид-19 [18]. Подаци из ТАЛИС-а 2024 указују на то да се већина часова које одржавају образовни системи који учествују одвија у учионици након Ковида-19, иако неки системи можда испробавају образовање на даљину као трајно решење.

у просеку, око 94% наставника ради у школама у којима су се сви часови одржавали уживо месец дана пре анкете. Насупрот томе, 1% наставника ради у школама у којима су се сви часови одржавали онлајн, а око 2% је изјавило да су сви часови одржани у хибридном формату. У Србији су резултати у складу са међународним просеком. Скоро 99% наставника наводи да се часови одржавају уживо, за одређене предмете постоје онлајн часови, док је хибридна настава у Србији најређи модел. У Србији, 11% наставника ради у школама у којима је барем један час одржан хибридно или онлајн у последњих месец дана (ниже од просека ОЕЦД-а: 16%) (Табела 21).

Вештачка интелигенција

У оквиру ТАЛИС-а, вештачка интелигенција се дефинише као „способност рачунара да обављају задатке за које се традиционално сматра да захтевају људску интелигенцију. Ово може укључивати предвиђања, предлагање одлука или генерисање текста“ [17]. Важно је напоменути да ова дефиниција превазилази генеративну вештачку интелигенцију и моделе великих језика (LLM) (као што је ChatGPT) и укључује технологије као што су обрада природног језика (NLP) и препознавање говора, аналитика учења и рударење података, препознавање и обрада слика и аутономни агенти (као што су аватари и паметни роботи) [19].

Употреба вештачке интелигенције у образовању је тема истраживања већ више од 40 година. Међутим, објављивање ChatGPT-а Open AI крајем 2022. године убрзало је свакодневну употребу вештачке интелигенције у многим деловима друштва. Иако вештачка интелигенција игра већу улогу у животима људи, краткорочни и дугорочни утицај вештачке интелигенције на образовање остаје неизван. Како би вештачка интелигенција требало да се користи у образовању такође је релевантно питање.

У ТАЛИС-у су наставници имали питање да ли су користили вештачку интелигенцију у својој настави или за олакшавање учења ученика. На основу ових одговора, у ТАЛИС-у је постављено питање на које начине је вештачка интелигенција коришћена или зашто није коришћена. У ТАЛИС-у су наставници имали питање да ли се „слажу“ или „не слажу“ са изјавама о вештачкој интелигенцији које су подељене на предности („вештачка интелигенција омогућава наставницима да прилагоде наставни материјал различитим способностима ученика“) и забринутости („вештачка интелигенција омогућава ученицима да погрешно представе туђи рад као свој“).

У просеку, око један од три наставника наводи да је користио вештачку интелигенцију у свом раду. Међутим, постоје значајне варијације међу земљама. Око три од четири наставника у Сингапуру и Уједињеним Арапским Емиратима наводи да то чини, а мање од једног од пет наставника у Француској и Јапану то чини. У Србији је мање од трећине наставника навело да користи вештачку интелигенцију. (*Табела 22*).

Од наставника који користе вештачку интелигенцију, око 68% каже да користи вештачку интелигенцију за ефикасно учење и сумирање теме, а у свим образовним системима у просеку 64% користи вештачку интелигенцију за генерисање планова часова. Само 25% наставника каже да користи вештачку интелигенцију за преглед података о учешћу или учинку ученика, а 26% каже да је користи за процену или оцењивање ученичког рада. Резултати истраживања показују да највише наставника у Србији користи вештачку интелигенцију за ефикасно учење и сумирање теме (81%), за помоћ ученицима у вежбању нових вештина у реалним сценаријима (66%) и за генерисање планирања часова или активности (59%). Најређа употреба ВИ је за генерисање текста за повратне информације ученика или за комуникацију са родитељима/старатељима (48%), за аутоматско прилагођавање тежине материјала за часове

према потребама ученика за учење (45%) и за процену или оцењивање ученичког рада (37%) (*Табела 23*).

Међу наставницима у Србији који одговарају да нису користили вештачку интелигенцију у настави у последњих 12 месеци пре овог анкетирања, 61% наставника наводи да нема знање и вештине за подучавање употребом вештачке интелигенције (ниже од просека ОЕЦД-а: 75%), а 43% каже да њиховим школама недостаје инфраструктура за коришћење вештачке интелигенције (више од просека ОЕЦД-а: 37%).

Од пандемије Ковид-19, повезивање нових технологија – посебно вештачке интелигенције (ВИ) – постало је све веће очекивање и оптерећење за наставнике. Сваки трећи наставник у ОЕЦД-у изјављује да се осећа преоптерећено овом променом, наводећи је као препреку за коришћење ВИ у настави. Ово се значајно разликује од система до система (*Табела 24*).

Три од четири наставника кажу да у просеку немају знање или вештине за употребу ВИ у настави. Око половине наставника не верује да би требало да користимо ВИ у настави. Што се тиче школских политика, један од десет наставника изјављује да њихова школа не дозвољава ВИ у настави. У Србији наставници најчешће сматрају да не треба користити вештачку интелигенцију у настави (63%) и осећају се преоптерећено увођењем нових технологија у њу (58%) (*Табела 24*).

Социјално и емоционално учење

Социјалне и емоционалне вештине су „потребне за академско учење, значајни су предиктори тржишта рада и исхода запошљавања и у јакој су вези са здрављем и добробити поједница. Неколико образовних система укључује социјалне и емоционалне вештине у своје планове и програме [20].

У ТАЛИС-у 2024 питали смо наставнике о томе како подржавају развој социјалних и емоционалних вештина код ученика. Показало се да мишљења наставника о социјалним и емоционалним вештинама и врстама наставних пракси које се могу користити за неговање ових вештина утичу на то како их ученици стичу [21,22].

Око осам од десет наставника, а у Србији девет од десет, истиче да редовно усмеравају ученике ка развоју социјалних и етичких вештина, укључујући изградњу здравих међуљудских односа, саосећање, разумевање различитих перспектива и доношење одговорних одлука о сопственим поступцима. Скоро седам од десет наставника, у Србији осам од десет, наводи да „често“ или „увек“ развија вештине ученика у разумевању сопствених емоција, мисли или понашања, или управљања њима, а 91% изјављује да се осећа пријатно учећи ученике о социјалним и емоционалним вештинама (више од просека ОЕЦД-а: 86%) (*Табела 25*).

Самоефикасност наставника

Самоефикасност наставника односи се на увереност наставника у своју способност да успешно подучава и подржава ангажовање ученика тј. да утиче на његово учење и мотивацију. Постоје докази који указују на то да су виши нивои самоефикасности наставника повезани са нижим стопама изгарања наставника на послу [23], са већим задовољством послом, побољшаним постигнућима ученика [24,25] и са повећаном мотивацијом ученика [26,27]. Истраживања такође показују да наставници са већом самоефикасношћу имају већу вероватноћу да користе разноврсније наставне праксе и прилагоде ове праксе како би задовољили потребе ученика [26, 28,29].

Поред прикупљања података о факторима као што су старост наставника, обука и професионални развој, у ТАЛИС-у су наставници упитани о њиховој самоефикасности у ангажовању ученика, настави и управљању учионицом. ТАЛИС такође обухвата уверења наставника о њиховој ефикасности у специфичним праксама као што су прилагођена педагогија, подршка социјалном и емоционалном учењу ученика и коришћење дигиталних ресурса и алата (као што је горе наведено).

Наставници са следећим карактеристикама, у просеку, били су више заступљени у горњем кварталу наставника са високом самоефикасношћу:

- Наставници старији од 50 година у поређењу са онима млађим од 30 година за 9 процентних поена (у Србији 3,3 процентна поена). Обрнуто је забележено у Азербејџану, Бугарској, Израелу, Северној Македонији и Турској.
- Наставници са више од десет година искуства били су више заступљени у односу на оне са пет година или мање искуства за 8 процентних поена (у Србији само за 2 процентна поена) (*Табела 26*).
- Наставници са ISCED 7 нивоом образовања у поређењу са ISCED нивоом 6 за 3 процентна поена (у Србији 2,3 процентна поена). Обрнуто је забележено у Бразилу (за 8 процентних поена) и Узбекистану (за 5 процентних поена) (*Табела 26*).
- Наставници који раде у градским школама у поређењу са наставницима у сеоским или руралним школама за 3 процентна поена (као и у Србији). Обрнуто важи у Јужној Африци (13 процентних поена више у сеоским школама), Уједињеним Арапским Емиратима (9 процентних поена више) и Бразилу (8 процентних поена више) (*Табела 27*).
- Наставници који раде у школама са мање од 10% ученика долазе из социоекономски угрожених породица у поређењу са школама са преко 30% ових ученика (као и у Србији). Обрнуто важи у Бразилу, Израелу, Јужној Африци и Уједињеним Арапским Емиратима.
- 25% наставница у поређењу са 24% мушких наставника (у Србији једнак број наставника и наставница – 25%). Насупрот томе, једини образовни систем у којем су мушки

наставници знатно више заступљени у горњем кварталу наставника са високом самоефикасношћу од наставница јесте Јапан (за 9 процентних поена) ([Табела 26](#)).

2. Изазови наставничког позива

У овом поглављу разматрају се услови рада наставника, са посебним освртом на доживљај наставничког позива. Анализира се који наставници су склонији стресу као индиректном показатељу оптерећења и изазова у послу, нарочито у вези са обимом посла, дисциплином ученика, разноликошћу ученика, системским променама и вредновањем рада наставника. Поглавље истражује како се ови изазови разликују у зависности од карактеристика наставника, посебно година радног искуства и нивоа самопоуздања, односно професионалне самоефикасности. Дат је и упоредни преглед о томе који наставници се суочавају са најзахтевнијим условима наставе.

Најважнији налази

- **Школска администрација је и даље значајан захтев за наставнике у различитим образовним системима.** У просеку, око половина наставника наводи прекомерну администрацију као извор стреса на послу, посебно они са више од десет година радног искуства. У Колумбији и Сингапуру ситуација је супротна.
- **Иако се време посвећено административним пословима повећало у готово свим образовним системима од 2018. године, то није увек доводило до повећања стреса.** У многим образовним системима, наставници наводе да од 2018. године потроше више времена на администрацију, али да то није утицало на повећање стреса.
- **Рад са различитим ученицима – (нису укључене академске разлике) – доследно је повезан са стресом код наставника.** Наставници су склонији да пријаве стрес повезан са дисциплином у одељењу када разноликост међу ученицима укључује различита понашања, језик или посебне образовне потребе, пре него када се ради о академским разликама. Иако се овај образац појављује у већини образовних система, неке земље чланице ОЕЦД-а – као што су Чиле, Костарика, Финска, Израел, Кореја, Холандија*, Норвешка*, Турска и Сједињене Америчке Државе – не показују ту повезаност.
- **Наставници млађи од 30 година несразмерно често добијају најзахтевнија одељења.** Млађи наставници имају већу вероватноћу да раде са ученицима који имају језичке тешкоће, посебне образовне потребе и проблеме у понашању, у поређењу са старијим колегама. У неким образовним системима, те разлике прелазе 15–20%, укључујући Колумбију, Италију, Израел, Летонију, Нови Зеланд и Португалију.
- **Извори стреса код наставника више су повезани са сталним променама које нису праћене адекватном подршком, него са недостатком ресурса.** Иако се недостаци особља или ресурса природно могу навести као извор стреса, ТАЛИС 2024 није утврдио доследну везу између пријављеног стреса и структурних недостатака у ресурсима у различитим системима. Уместо тога, стрес је много више повезан са сталним променама које нису праћене адекватном подршком – посебно када наставници имају осећај да су преоптерећени честим иницијативама или да се од њих тражи да спроводе реформе без адекватне подршке.
- **Методe вредновања рада наставника се мењају — посебно у погледу коришћења података о постигнућима ученика.** Док је посматрање часа и даље најчешће коришћена метода процене рада наставника, пријављена у 96% школа, јасно је видљив пад у коришћењу података заснованих на постигнућима ученика. Од 2018. године, 16 образовних система пријавило је значајан пад у коришћењу резултата ваншколских тестирања ученика, а 14 система бележи пад у коришћењу школских резултата.
- **Вредновање рада наставника је више развојно него казнио — али подршка након вредновања веома варира.** Иако је вредновање наставника скоро универзално, оно што се дешава после евалуације значајно се разликује. У просеку, у земљама ОЕЦД-а, са 65% наставника обављају се разговори након евалуације о томе како да унапреде своју праксу. 46% наставника добија планове за развој или обуку — али овај проценат варира од испод 15% на Исланду и Норвешкој до преко 90% у Бахреину и Казахстану. Менторство и финансијски подстицаји су релативно ретки (20% и 12%), а санкције су још ређе (мање од 3%).

Као и у свим професијама, наставници се суочавају са широким спектром променљивих захтева. Они морају да држе часове, баве се администрацијом, раде са разноликом популацијом ученика, одржавају дисциплину у учионици, задовољавају различите образовне потребе, одговорни су за успех ученика и прате промене у својој професији. Ови захтеви могу утицати на перцепцију наставничког позива, посебно када укључују стални физички или ментални напор [30]. Стрес повезан са радом често се схвата као дисбаланс између захтева на послу и ресурса који су доступни да се ти захтеви испуне. Другим речима, наставници могу осећати стрес када очекивања према њима превазилазе подршку, време, вештине или механизме који су им на располагању.

Начин на који наставници одговарају на ове захтеве зависи од обима захтева (колико их има) и њихове природе, као и од тога да ли имају довољно ресурса да се с тим носе. Ако се наставници суочавају са великим обимом посла, великом разноликошћу потреба у учионици или притисцима повезаним са високим захтевима одговорности, а немају адекватну подршку, ти захтеви се могу накопљати, нарушити добробит наставника и ослабити њихов рад. С друге стране, ако су захтеви праћени одговарајућом подршком, наставници могу напредовати и испунити све већа очекивања [31,32].

Ово поглавље приказује колико често наставници пријављују различите захтеве као изворе стреса. Иако је стрес нормалан у сваком професионалном окружењу, извори стреса могу помоћи да се идентификује где захтеви нису адекватно праћени подршком. Поређењем података из претходних циклуса, ово поглавље такође разматра да ли је дошло до промена у перцепцији ових захтева као извора стреса.

Радно оптерећење

Наставници често имају формално утврђен број радних сати годишње који је дефинисан колективним уговорима или другим врстама уговора [33]. Међутим, званично утврђено радно време ретко обухвата цео спектар активности које наставници обављају. Они могу обављати административне задатке, надгледати школске активности, учествовати у бројним задацима унутар и ван школе и радити прековремено.

ТАЛИС прикупља податке о укупном недељном радном оптерећењу, као и о расподели сати проведених на појединачним задацима. Анкета не ограничава одговоре наставника, па због тога збир времена проведеног на појединачним задацима (нпр. настави, планирању, оцењивању, комуникацији са родитељима и сл.) може прећи пријављено укупно недељно радно оптерећење. Да би се анализирао расподела радног времена по различитим активностима, ово поглавље разматра податке о задацима као удео у укупном времену посвећеном свим задацима.

Настава одузима највише времена наставницима у свим образовним системима који учествују у истраживању. Наставници у Србији имају слично укупно недељно радно оптерећење, као и

расподелу сати проведених на појединачним задацима. Једина разлика је у учествовању у руковођењу школом, где наставници у Србији проведу дупло мање времена од њихових колега из других земаља, док на остале задатке наставници у Србији утроше више времена (просек 1,9 сати, Србија 2,5 сати).

Наставници са пуним радним временом пријављују да проводе 7 сати недељно на припреми часова (слично просеку ОЕЦД-а: 7).

Наставници са пуним радним временом пријављују да проводе 22 сата недељно у самој настави (ниже од просека ОЕЦД-а: 23).

Наставници са пуним радним временом пријављују да проводе 4 сата недељно на оцењивању и исправљању ученичких радова (ниже од просека ОЕЦД-а: 5).

Наставници са пуним радним временом пријављују да проводе 3 сата недељно на административним пословима (слично просеку ОЕЦД-а: 3).

Планирање часова и оцењивање ученика су активности које су уско повезане са наставом и одузимају највише времена и у просеку чине 14% и 9% радног времена наставника у оквиру ОЕЦД-а, као и у Србији. (*Табела 1*).

Наставници обављају разне задатке који иако су повезани са радом са ученицима, нису директно везани за време проведено у настави. У просеку, на нивоу ОЕЦД-а, наставници пријављују да око 5% свог радног времена троше на административне послове. Слично су навели и наставници у Србији. (*Табела 1*).

Радно оптерећење као извор стреса

Као што је раније поменуто, овај одељак се бави изворима стреса са циљем да се разуме како наставници одговарају на постављене захтеве. Овде је фокус на разумевању који захтеви се најчешће пријављују као извори стреса, ко их најчешће пријављује и под којим условима.

У Србији, најчешће пријављени извори стреса су: одржавање дисциплине у учионици (65%), одговорност за постигнућа ученика (65%) и превише административног посла (64%).

Општи административни послови

Наставници раде много више од самог држања наставе – они обављају и низ других задатака да би испунили своје радне обавезе и на тај начин обезбеђују функционисање школе. Општи административни послови имају посебну улогу међу тим задацима. То обухвата непедагошке дужности као што су учешће у разним тимовима у школи, вођење папирологије и друге административне обавезе које су неопходне за рад школе, али нису директно повезане са наставом. Примери укључују вођење евиденције о присуству, управљање системима за евиденцију радног времена, обраду формулара и обављање других бирократских задатака.

У просеку, око половина наставника наводи опште административне послове као извор радног стреса (52%), што је највећи удео у поређењу са свим другим захтевима. У Србији чак 64% наставника пријављује опште административне послове као извор радног стреса иако то није највећи стрес за њих. Још већи проценат наставника у Србији (65,3%) наводи одржавање дисциплине у одељењу као највећи извор стреса, а затим и своју одговорност за ученичка постигнућа (65,1%).

Када се посматрају појединачни образовни системи, најчешће су искусни наставници ти који пријављују административно оптерећење као извор стреса у односу на наставнике почетнике (у 39 од 54 система). Највеће разлике уочене су у Костарики, Црној Гори и Србији (око 22% или више). У ова три система, мање од половине наставника почетника пријављује овај извор стреса, док то чини готово 70% искусних наставника (*Табела 2*).

Супротна ситуација је у Колумбији и Сингапуру, где наставници почетници пријављују овај извор стреса у већем обиму од искусних наставника, што указује на то да се административно оптерећење не доживљава једнако у свим системима.

Ови резултати указују на то да однос између стреса и административног оптерећења можда није условљен само обимом посла. Природа ових активности је такође важна, потенцијално укључујући факторе као што су расподела и комбиновање задатака, као и начин на који се ти задаци међусобно преплићу и одузимају време. Иако административни послови чине релативно мали део укупног радног времена, велики број наставника их пријављује као извор стреса. Наставници можда доживљавају ову врсту посла као нешто што омета њихове кључне професионалне активности — као што су настава и рад са ученицима — уместо да га виде као рутински или неутрални бирократски захтев.

Припрема часова

Превише припреме часова наставници у просеку пријављују као извор стреса у нешто више од 3 од 10 земаља ОЕЦД-а (35%), па тако и у Србији (*Табела 2*).

За разлику од међународног просека, према коме наставници почетници у већем броју наводе припрему часова као извор стреса, у Србији је то већи стрес за наставнике са джим искуством у настави (*Табела 2*).

Настава

Отприлике три од десет наставника (31%) широм ОЕЦД-а наводи да им је превише часова извор стреса. У Србији је проценат мањи – 24,3%. Међутим, у Бразилу, Мароку, Португалији, Саудијској Арабији и Јужној Африци, више од половине наставника наводи да осећају стрес због броја часова које морају да одрже (*Табела 2*).

У већини система, осећај преплављености због обима наставе подједнако је заступљен међу наставницима, без обзира на њихово искуство. Међутим, када постоје разлике, најчешће то пријављују млађи наставници, са просечном разликом од 4% у државама ОЕЦД-а.

Оцењивање

У државама ОЕЦД-а, 40% наставника наводи да им превише оцењивања представља извор стреса. Иако постоје значајне разлике између појединих образовних система, ни у једном систему који је учествовао у истраживању проценат наставника који овај задатак сматрају стресним није испод 20%. У Финској и Исланду тај удео је око четвртине наставника, у Албанији, Летонији, Холандији и Србији око једне трећине. Око половина наставника у Аустралији, Бахреину, фламанској заједници Белгије и Литванији наводи превише оцењивања као значајан извор стреса. Више од 70% наставника у Мароку, Португалији и Јужној Африци доживљава овај задатак као посебно оптерећујући (*Табела 2*).

Осећај стреса услед превеликог обима прегледања и оцењивања радова присутан је међу наставницима у већини образовних система који су учествовали у истраживању. Међутим, у 22 система, мање искусни наставници чешће пријављују оцењивање као извор стреса, у просеку за 4% више у оквиру ОЕЦД-а. Разлике су посебно изражене у Албанији, Костарики, Црној Гори и Србији, где та разлика прелази 15%. Насупрот томе, у Алберти (Канада), Бахреину, Јапану, Сингапуру и Сједињеним Америчким Државама, искуснији наставници у већој мери пријављују оцењивање као извор стреса, са разликама између 6 и 17% у односу на мање искусне наставнике (*Табела 2*).

Настава у хетерогеним групама ученика

Инклузивно образовање односи се на способност школа да обезбеде квалитетне могућности за учење за све ученике, узимајући у обзир њихове различите потребе, способности и очекивања. Наставници се суочавају са широким спектром захтева који проистичу из потребе да подрже ученике са различитим академским профилима, стилевима учења и језичким пореклом. Ови захтеви могу значајно утицати на начин на који наставници доживљавају и организују свој свакодневни рад.

Школски амбијент са разноликошћу у образовним постигнућима ученика

Подаци за ТАЛИС 2024 показују да најмање половина наставника у свим, осим у седам образовних система, изјављује да се суочава са разноликошћу у образовним постигнућима ученика, са просеком од 72% у земљама ОЕЦД-а. Више од једног од пет наставника у земљама ОЕЦД-а наводи да преко 30% њихових ученика има ниске нивое постигнућа – овај проценат прелази 40% у Француској заједници Белгије, Мароку и Јужној Африци. С обзиром на то да у свим образовним системима постоје ученици различитих нивоа постигнућа, чињеница да неки

наставници имају више ученика са ниским постигнућима одражава политике везане за груписање и распоређивање ученика.

У школском амбијенту са разноликошћу у образовним постигнућима ученика чешће се јавља ометање наставе у учионици. Резултати ТАЛИС-а показују да је проценат ученика са ниским постигнућима доследније повезан са ометањем наставе у учионици него са другим факторима као што су број ученика у разреду, језичке потешкоће или посебне образовне потребе (*Табела 3*). Ово указује на то да разни типови различитости утичу на динамику у учионици: док ученици са проблемима у понашању и већом потребом за подршком могу повећати нивое стреса код наставника, ниска ученичка постигнућа чешће су повезана са климом у учионици и организацијом наставе.

Настава у одељењима са ученицима који имају различита постигнућа захтева више прилагођавања наставе и диференцијацију, што представља велике захтеве за наставнике у односу на време којим располажу, захтева већи фокус и педагошку флексибилност. Ови захтеви се још више повећавају када се разноликост у постигнућима преплиће са другим комплексним потребама ученика. То може довести до повећаног ометања наставе у учионици, јер је потребно више времена и напора за диференцирање наставе и одржавање ангажованости ученика.

Порекло ученика

Поред разноликости у ученичким постигнућима, и друге карактеристике ученика могу представљати значајне захтеве за наставнике. Као што је поменуто у Поглављу 1, све више ученика има тешкоћа са разумевањем језика на којем се настава одвија, има посебне образовне потребе или долази из социоекономски угрожених породица. У многим случајевима, ове карактеристике ученика могу бити међусобно повезане, што додатно појачава њихов утицај на услове наставе и учења.

Подаци из ТАЛИС-а показују да, у просеку међу земљама ОЕЦД-а, око један од пет наставника пријављује да више од 10% ученика има тешкоће са разумевањем језика на коме се одвија настава. Ове вредности су релативно ниске у системима као што су: Албанија, Хрватска, Данска, Литванија, Пољска, Србија и Шангај (Кина), док достижу око 25% у Бахреину, Летонији, Саудијској Арабији и Сједињеним Америчким Државама, а прелазе 50% у Мароку и Јужној Африци.

Друге димензије различитости су још распрострањеније. У земљама ОЕЦД-а, 36% наставника наводи да више од 10% њихових ученика има посебне образовне потребе. У неким системима, као што су Француска, Чиле, фламанска и француска заједница Белгије и Холандија, овај проценат прелази 50%, док у Србији износи 6,3% (*Табела 3*).

Важно је имати у виду да постоји више разлога због којих постоје велике разлике међу образовним системима. Они се могу разликовати у томе како и када се посебне потребе идентификују или дијагностикују. Када ученици стигну до старијих разреда основне школе, већ су развили стратегије суочавања са својим посебним потребама, што их у неким случајевима

може учинити мање видљивим. Образовне политике се такође разликују у погледу тога да ли су ученици са посебним потребама смештени у специјализоване учионице или раде по посебним програмима. У неким системима, када стигну до виших разреда основне школе, ученици су прошли различите путеве који више одговарају њиховим способностима и интересовањима.

Искуство наставника у разноликим окружењима

Подаци из ТАЛИС-а 2024 показују да су млађи наставници (испод 30 година) несразмерно често распоређени у најзахтевније разреде, што их већ у раној фази каријере излаже сложеним изазовима.

Сличне разлике уочене су и када је реч о проблемима са понашањем ученика. У већини образовних система, млађи наставници значајно чешће од старијих колега пријављују да више од 10% њихових ученика има проблеме у понашању. У Бахреину, Колумбији, Летонији, Новом Зеланду и Португалији ова разлика прелази 20 %, док у Србији то износи 15 %. (*Табела 4*).

Наставници често улазе у професију док још увек развијају своје самопоуздање и вештине управљања наставом у учионици. Суочавање са сложеним потребама ученика већ у раној фази каријере – нарочито у одсуству јаког система подршке – може интензивирати захтеве који се постављају пред њих и повећати ризик од професионалног сагоревања. Несклад између сложености наставног контекста и спремности нових наставника истиче важност правичног распоређивања наставника и циљане подршке.

Настава са ученицима разноликог порекла као извор стреса

Подаци из ТАЛИС-а пружају увид у то у којој мери наставници доживљавају подучавање разноликих група ученика као извор стреса. Више од једне трећине наставника (37%) у земљама ОЕЦД-а наводи да им је прилагођавање наставе ученицима са посебним образовним потребама извор стреса. У Србији овај проценат износи 46,5%. Ипак, овај просек прикрива велике разлике међу земљама. У Азербејџану, Казахстану, Кореји, Шангају (Кина) и Сингапуру мање од 20% наставника наводи овај изазов као стресан. Насупрот томе, у Литванији, Норвешкој, Португалији и Шведској више од 50% наставника доживљава ово као значајан извор стреса.

Ове разлике могу одражавати различите приступе на нивоу образовних система у идентификовању и пружању подршке ученицима са посебним образовним потребама. Земље се разликују у томе како и када се процењују потребе ученика, као и у томе да ли се ученици школују у инклузивним одељењима или по специјализованим програмима. На пример, иако просек ОЕЦД-а показује да 36% наставника има у одељењу више од 10% ученика са посебним образовним потребама, у Француској, Чилеу, фламанској и француској заједници Белгије и у Холандији тај проценат премашује 50% (*Табела 3*).

Разлике се јављају и унутар самих образовних система. Иако наставници у просеку наводе сличне нивое стреса без обзира на искуство, када до разлика дође, искуснији наставници чешће

наводе рад са ученицима са посебним потребама као извор стреса. Овај образац је посебно изражен у Бразилу и Костарики, где је разлика око 12 %, док је у Србији та разлика преко 10 %. Насупрот томе, Аустрија, Колумбија и Бахреин су једини системи у којима наставници почетници чешће наводе овај извор стреса, с разликама од 5 до 11% (*Табела 2*).

Поред тога, нешто више од четвртине наставника (27%) у просеку у земљама ОЕЦД-а, као и у Србији, наводи да је извор стреса и превише бављења питањима разноликости и једнакости, као и бриге или сукоби који из њих проистичу. И овде постоје значајне разлике међу земљама. У Аустрији, Казахстану и Сједињеним Америчким Државама мање од 15% наставника наводи ово као извор стреса, док је у фламанској заједници Белгије, Кореји и Шпанији тај проценат око једне трећине, а у Бразилу скоро половина наставника наводи ово као извор стреса.

Унутар образовних система, овај тип стреса генерално наводе наставници без обзира на ниво искуства. Међутим, када се појаве разлике, искуснији наставници чешће идентификују ово питање као извор стреса – то је случај у 17 система, међу којима је и Србија са разликом од 12%. Изузеци су Бахреин, Колумбија и Казахстан, где млађи наставници пријављују виши ниво стреса у вези са радом на питањима разноликости и једнакости – од 3 до 12% више у односу на своје искусније колеге. (*Табела 2*).

Ови резултати истичу сложеност рада са разноликом популацијом ученика и указују на то да је неопходно обратити пажњу на смањење стреса у вези с тим, како на нивоу образовних политика, тако и у погледу специфичних потреба наставника у различитим фазама професионалног рада.

Одржавање дисциплине

Вештина управљања одељењем и спровођење дисциплине представљају кључне аспекте наставничке улоге. У учионицама са све разноликијим ученицима, контрола понашања ученика постаје вишедимензионалан задатак који захтева и техничке и социо-емоционалне вештине – од одржавања пажње током часа до реаговања на ометање наставе и обезбеђивања равноправног учешћа свих ученика. Анализе показују да је проблематично понашање ученика уско повезано са наставничком перцепцијом сопствене ефикасности: наставници који пријављују проблеме са понашањем ученика у разреду ређе сматрају да су успешно остварили циљеве часа (*Табела 5 и Табела 6*).

У оквиру овог истраживања, перцепција дисциплине у учионици мери се на основу учесталости појављивања четири облика ометања наставе које наставници пријављују:

- „Губим доста времена јер ученици прекидају наставу.“
- „Морам прилично дуго да чекам да се ученици умире.“
- „Често влада бука и неред који ремете час.“
- „Многи ученици не почињу да раде дуго након почетка часа.“

У земљама ОЕЦД-а, у просеку, сваки пети наставник пријављује присуство значајне буке и нереди који ремете наставу у учионици. Више од половине наставника у Бразилу сусреће се са овим изазовом, а нешто више од трећине наставника у Чилеу, Финској, Португалији и Јужној Африци. Насупрот томе, мање од 5% наставника у Албанији, Јапану, Северној Македонији и Шангају (Кина) наводи да има проблема са дисциплином у учионици. Само око 8% наставника у Србији наводи да има овај проблем у учионици (*Табела 7*).

Бразил се такође издваја као земља са највећим процентом наставника који наводе да губе пуно времена због прекидања наставе од стране ученика и чекања да се ученици смире (обе ставке око 43–44%), у поређењу са просеком ОЕЦД-а од 15%, односно 18%. У Србији око 8% наставника наводи ове проблеме са дисциплином ученика (*Табела 7*).

Захтеви у вези са одржавањем дисциплине у учионици нису равномерно распоређени међу наставницима. Почетници у настави чешће пријављују ометање дисциплине у учионици у поређењу са својим искуснијим колегама у готово свим државама учесницама истраживања. У Аустрији, француској заједници Белгије, Чилеу, Данској, Финској, Исланду, Шпанији и Алберти (Канада), више од 40% наставника почетника пријављује честу буку и неред у учионици, при чему тај проценат достиже 59% у Португалији и чак 66% у Бразилу. Код искуснијих наставника, ови показатељи су доследно нижи и остају испод једне трећине у свим наведеним земљама, осим у Португалији (33%) и Бразилу (53%). У Србији такође наставници почетници чешће пријављују ремећење дисциплине у учионици у поређењу са својим искуснијим колегама, али је та разлика мања од међународног просека, поготово кад се ради о ученицима који ометају наставу дуго након почетка часа (*Табела 8*). **Ови резултати указују на то да се вештине управљања одељењем значајно развијају с искуством и да наставници на почетку каријере имају потребу за додатном подршком у овој области.**

Важност одржавања дисциплине

Најнепосреднија последица захтева у вези са одржавањем дисциплине у учионици је губитак времена на часу. Према извештајима наставника, у просеку у земљама ОЕЦД-а, више од 16% времена током часа троши се на одржавање дисциплине. У Азербејџану и Саудијској Арабији, овај проценат премашује 30%, док је у Чешкој и Естонији мањи од 10%. У Србији се на одржавање дисциплине у учионици утроши око 13% времена (*Табела 9*).

Као што је раније наведено, нагомилани захтеви могу повећати притисак на основне професионалне задатке наставника, као што је настава. На пример, без довољно времена за планирање и припрему, наставницима може бити теже да реализују добро структуриране часове, што заузврат може додатно отежати управљање наставом у учионици. Наставници почетници, који се често осећају мање сигурно или мање припремљено, могу бити посебно погођени овом динамиком.

Лоше понашање не само да нарушава ред у учионици и односе међу вршњацима, већ може ескалирати и у озбиљније инциденте који угрожавају безбедност и ученика и запослених. Заштита од застрашивања или малтретирања, као и других облика вербалног злостављања у школи, у просеку представља најчешће пријављени безбедносни проблем у ТАЛИС-у 2024. У земљама ОЕЦД-а, 19% наставника ради у школама у којима директори пријављују да је физичко или вербално злостављање ученика у школи значајан проблем. У Финској, Малти, Норвешкој и Шведској, више од 40% наставника ради у таквим школама, док у фламанској заједници Белгије тај проценат достиже око 50%. У Србији је тај проценат значајно мањи – око 6% (*Табела 10*).

Док вршњачко насиље у школском окружењу остаје упоран и релативно видљив проблем, све више га прати паралелан изазов: вршњачко насиље на интернету, односно на друштвеним мрежама. За разлику од насиља лицем у лице, онлајн малтретирање може да се дешава и ван временаведеног у школи и на школским платформама, што знатно отежава директорима и наставницима да га препознају и решавају. Према извештајима директора, онлајн застрашивање или малтретирање је пријављено у приближно истој мери као и вршњачко насиље у школи широм држава ОЕЦД-а – у просеку погађа 18% наставника. У Аустралији, француској заједници Белгије, Малти, Норвешкој и Шведској, сваки трећи наставник ради у школи у којој је ово пријављени проблем. У Финској и фламанској заједници Белгије, више од половине наставника ради у таквим школама. У Србији је овај проценат још мањи – око 3% директора школа је пријавило онлајн застрашивање или малтретирање ученика (*Табела 10*).

Вербално насиље или застрашивање усмерено према наставницима или особљу мање је распрострањено. Према изјавама директора, овај проблем се тиче у просеку 5% наставника широм држава ОЕЦД-а. У оквиру школе, овај проценат прелази 15% у Аустралији, фламанској заједници Белгије и Малти. Онлајн застрашивање наставника забележено је код више од 5% наставника само у Колумбији и Јужној Африци, док је пријављено у просеку код око 1% наставника у ОЕЦД земљама. У неколико земаља, међу којима је и Србија, насиље према наставницима или особљу уопште није наведено (0%) (*Табела 10*).

Одржавање дисциплине као извор стреса

Одржавање дисциплине у учионици је такође значајан извор стреса који наставници пријављују (*Табела 9*). У просеку, 45% наставника у земљама ОЕЦД-а наводи да им одржавање дисциплине представља стрес, док је у Србији овај проценат још већи (око 65%). Овај проценат се повећава на 54% међу новим наставницима, у поређењу са 41% код искусних наставника. У готово свим системима нови наставници су склонили да наведу овај извор стреса – осим у Бугарској, где је ситуација обрнута и искуснији наставници наводе већи стрес везан за дисциплину са разликом од 6%. У Србији одржавање дисциплине представља подједнак стрес и за почетнике и за искусније наставнике (64%, 66% респективно) (*Табела 2*).

Особености ученика такође могу утицати на одржавање дисциплине у учионици као извор стреса, али у различитом степену. На пример, наставници чешће пријављују одржавање дисциплине као извор стреса када у њиховим одељењима има више ученика са проблемима у понашању, као и са језичким или посебним образовним потребама, за разлику од одељења са ученицима мешовитог нивоа постигнућа (*Табела 11*).

Међутим, иако овај образац важи за већину земаља, па и за Србију, неке ОЕЦД земље – као што су Чиле, Костарика, Финска, Израел, Кореја, Холандија*, Норвешка*, Турска и Сједињене Америчке Државе – не показују значајну везу. Ови резултати указују на то да образовни системи могу помоћи наставницима да превазиђу захтеве везане за подучавање ученика из различитих средина и са различитим потребама.

Однос између дисциплине као извора стреса и различитих ученика у одељењу остаје присутан и након што се узму у обзир особености наставника. Међутим, тај однос се значајно смањује на међународном нивоу када се узму у обзир фактори на нивоу школе, што у Србији није случај. У Србији не постоји разлика у нивоу стреса повезаног са дисциплином ученика када се узму или не узму у обзир карактеристике наставника и фактори на нивоу школе. Ово указује на кључну улогу услова у школи и структуре ученика у обликовању искустава наставника (*Табела 11*).

Добро организоване и добро опремљене школе могу помоћи у смањењу захтева које доносе све сложенији услови у учионици.

Поред тога, слабија и мање конзистентна веза између одржавања дисциплине у учионици као извора стреса и разноликости ученичких постигнућа може одражавати на то да се суочавање са академским изазовима углавном сматра основним делом наставе, или да се доживљава као мање ометајуће за рад у одељењу у односу на проблеме са понашањем ученика или њихове посебне образовне потребе. Насупрот томе, одељења са ученицима који имају проблеме са понашањем или им је потребна подршкама за учење могу захтевати финије стратегије, специјализовано знање и подршку на нивоу школе и на нивоу система како би се обезбедила ефикасна настава и склад у учионици.

На крају, у просеку у земљама ОЕЦД-а, око 18% наставника пријављује као извор стреса да их ученици малтретирају или вербално злостављају, и овај проценат остаје испод 20% у већини система, па и у Србији (око 5%). Међутим, у Бразилу више од трећине наставника (47%) наводи овај извор стреса. Иако нема значајних разлика између наставника, углавном су то почетници који најчешће пријављују овај стрес (у 14 образовних система, међу којима је и Србија). У Бугарској, Костарики и Јужној Кореји, међутим, искуснији наставници пријављују застрашивање или вербално злостављање као извор стреса (*Табела 2*).

Професионална одговорност наставника

Процена рада наставника, односно процес процене наставничког учинка, обично има две главне функције. Прва је формативна: помагање наставницима да унапреде своју праксу кроз

идентификовање јачих страна и области за развој, с друге стране. Друга је сумативна (усмерена ка одговорности): процењивање колико су наставници ефикасни и колико су одговорни за постигнуте резултате [34].

Иако су системи процене наставника осмишљени да подрже професионалну праксу, они могу донети додатне захтеве или појачати постојеће притиске – нарочито ако су повезани са резултатима ученика или се не примењују доследно [35]. У наставку ћемо се бавити начином на који се процена спроводи у различитим образовним системима, у којој мери наставници пријављују да то доживљавају као извор стреса, као и тиме који наставници најчешће доживљавају ове поступке као стресне.

У земљама ОЕЦД-а, процена наставника је готово универзална. У просеку, 88% наставника се формално оцењује бар једном годишње од стране директора школе. Само у Финској и Италији мање од две трећине наставника ради у школама у којима се то практикује (62% и 59%) (*Табела 12*).

У већини образовних система, одговорност за процену деле тимови за руковођење школом (66%) или додељени ментори (61%), док је оцењивање од стране колега мање уобичајено – у просеку, око 45% наставника бива оцењено од стране својих колега, према извештајима директора. Овај облик оцењивања посебно је редак у Финској и француској заједници Белгије (мање од 10%), али је веома заступљен у Шангају (Кина) и Вијетнаму, где готово сви наставници пријављују да их оцењују њихове колеге. У Србији наставнике најчешће оцењују директори школе (98,7%), додељени ментори (94,9%), екстерни евалуатори (88,6%), затим следе тимови за руковођење школом (83,4%) и најмање колеге које нису део руководства школе (66,5%).

Када је реч о методама процене, посматрање наставе у учионици остаје најраспрострањенији облик. Према извештајима директора школа, 96% наставника ради у школама које користе посматрање наставе као формалну методу оцењивања. Овај проценат је изнад 90% у готово свим образовним системима, изузев у Данској, Финској, Исланду и Шпанији, иако је и у тим системима заступљеност изнад 70%. У Србији је овај метод процене заступљен у свим школама (100%). Остале методе оцењивања наставника су такође веома заступљене у школама у Србији. Према наводима директора, то су резултати процене постигнућа ученика кроз екстерне процене (99%) и резултати постигнућа ученика у школи на нпр. писаним и писменим вежбама (98%) (*Табела 12*).

Коначно, оцењивање наставника на међународном нивоу све више има развојни карактер, али мере подршке знатно варирају. У просеку, 65% наставника учествује у разговорима након оцењивања које има за циљ унапређење наставе, иако се овај проценат креће од преко 90% у Бахреину и Казахстану, у Србији 87%, до испод 50% у Данској, Финској, Кореји, Француској, Португалији и Јапану. Слично томе, 46% наставника добија планове за стручно усавршавање након оцењивања, од мање од 15% наставника у Исланду и Норвешкој, до половине наставника

у Колумбији и Шпанији, око две трећине у Пољској и Србији, и преко 90% у Бахреину и Казахстану (*Табела 13*).

Казнене последице су ређе. Финансијске подстицаје наводи 12% наставника (у Србији само око 3%), док су формалне санкције (нпр. умањење плате или раскид уговора) ретке и погађају мање од 3% наставника у образовним системима укључујући и Србију. (*Табела 13*).

Одговорност наставника као извор стреса

У просеку, у земљама ОЕЦД-а, 48% наставника наводи да им одговорност за ученичка постигнућа представља значајан извор стреса. Ова перцепција је посебно изражена у Летонији, Литванији, Португалији и Јужној Африци, где више од 70% наставника наводи такав стрес. У Србији око 65% наставника наводи ову врсту стреса. Насупрот томе, мање од трећине наставника у Финској, Мађарској, Исланду и Казахстану наводи овај извор стреса (*Табела 2*).

Ове перцепције могу варирати и у зависности од профила наставника. У 17 од 54 земље учеснице, такође у Србији, искусни наставници су склонији да пријаве одговорност за ученичка постигнућа као извор стреса него наставници на почетку каријере. Највеће разлике бележе се у Бугарској, Литванији, Црној Гори и Пољској, где прелазе 15% (у Србији је такође велика разлика – 9,3 %) (*Табела 2*).

Поред тога, друге врсте одговорности такође могу имати значајну улогу у перцепцији захтева од стране наставника. На пример, око 40% наставника у просеку у земљама ОЕЦД-а наводи да им је одговорност за социјално и емотивно благостање ученика извор стреса. У Србији нешто мањи проценат наставника (35%) пријављује ово као извор стреса. У 9 система, проценат наставника који то наводе прелази половину, достижући скоро 60% у Литванији и Саудијској Арабији. С друге стране, у Мађарској то пријављује само 12% наставника. Иако не постоји јасан образац унутар система, у 12 система, међу којима је и Србија, искуснији наставници чешће наводе ову врсту одговорности као извор стреса у односу на почетнике, са просечном разликом од око 3% у државама ОЕЦД-а (*Табела 2*).

Такође, решавање проблема родитеља или старатеља јесте још један облик одговорности. Наставници играју важну улогу у пружању адекватних, смислених и јасних информација родитељима о напретку њиховог детета. Укљученост у проблеме родитеља је извор стреса за око 42% наставника у просеку у ОЕЦД-у, и за преко 50% у Јапану, Кореји, Литванији, Португалији и Словенији. У Србији за 33% наставника комуникација са родитељима представља стрес. Док у већини система наставници ово наводе као извор стреса без разлике, у 13 система који учествују, искуснији наставници су више забринути због овог облика одговорности него почетници – за 2% у просеку. У Србији је разлика већа и износи 13% у корист искуснијих наставника. У осталих 6 система, наставници почетници су ти који пријављују решавање проблема родитеља или старатеља као извор стреса, а посебно у Бахреину и Колумбији, са преко 10% (*Табела 2*).

Праћење реформи

Образовање, као и друге области, стално се развија као одговор на друштвене, технолошке и економске промене и промене у окружењу. Образовне реформе имају за циљ да прате ове промене, али процес реформе такође подразумева компромисе. Од наставника се често тражи да спроводе нове иницијативе уз неадекватну подршку, понекад док претходне промене још увек пуштају корене [36-38]. Подаци из ТАЛИС-а 2024 нам омогућавају да истражимо како наставници доживљавају ове системске промене и да ли их сматрају изворима стреса.

У земљама ОЕЦД-а, 44% наставника наводи да би желели да виде период стабилности пре него што се нове промене уведу у њихове школе. Ово мишљење је посебно снажно у Холандији, Шангају (Кина) и Сингапуру, где се најмање две трећине наставника слаже са овим. Заиста, ове три земље су при врху када је у питању удео наставника који верују да се у њиховој школи уводи превише иницијатива за промене (између 47% и 54%). У системима као што је Узбекистан, чак 83% наставника се слаже да се уводи превише иницијатива, у поређењу са просеком ОЕЦД-а од 31% (*Табела 14*). У Србији су резултати истраживања у складу са међународним просеком. Тако највећи број наставника (45%) наводи да би желели да виде период стабилности пре него што се нове промене уведу у њихове школе. Такође, у великом проценту (35,4%) сматрају да се од њих стално тражи да уводе новине, као и да се у њиховој школи уводи превише иницијатива за промене (30,4%).

У просеку, широм ОЕЦД-а, 31% наставника наводи да је од њих тражено да спроведу промене без потребних ресурса. Ова бројка се креће од само 15% у Бугарској, Чешкој, Румунији и Словачкој до скоро 50% у Француској, док у Србији износи 27% (*Табела 14*). Ови обрасци показују да притисак реформи који осећају наставници обликује не само њихов темпо, већ и подршка – или њен недостатак – коју наставници добијају у њиховој имплементацији.

Системске реформе као извор стреса

У земљама ОЕЦД-а, као и у Србији, више од једног од троје наставника (39%) наводи да је праћење захтева различитих власти који се стално мењају – било локалних, регионалних или националних – значајан извор стреса. Иако ова цифра указује на велики удео у наставничкој професији, она прикрива важне разлике између образовних система. У Летонији, Литванији и Малти, више од 67% наставника пријављује такав вид стреса, док је у Азербејџану, Казахстану, Мароку, Холандији и Шведској тај проценат испод 20% (*Табела 2*).

Искуство је и у овом домену врло важно. У просеку, искуснији наставници пријављују више стреса због променљивих захтева (за 10% више у просеку, а у Србији чак за 15%) у поређењу са наставницима почетницима. То може одражавати дуже излагање реформама или израженију свест о томе како промене у образовној политици током времена утичу на наставну праксу. У 32 од 54 образовна система, вероватније је да ће искуснији наставници пријавити овај вид стреса (*Табела 2*). Осим тога, отприлике једна трећина наставника (34%) наводи да је праћење промена

у наставном плану и програму у школи извор стреса. Овај проценат је већи од 60% у Литванији и Малти, у Србији је 59%, око 33% у Чилеу, Естонији, Италији и Шангају (Кина), а мањи од 20% у Финској, Холандији, Пољској и Шведској.

У већини образовних система који учествују, искусни наставници чешће пријављују овај извор стреса него наставници почетници. Док је просечна разлика у земљама ОЕЦД-а, као и у Србији, 6%, она износи око 10% у Бразилу, фламанској заједници Белгије, Исланду, Кореји и Словачкој, достигавши приближно 25% у Норвешкој. Само у три земље – Бахреину, Колумбији и Холандији – наставници почетници чешће пријављују овај извор стреса. Разлика је најмање 9% (*Табела 2*).

Захтеви и професионални резултати

У Србији су кључни предиктори нижег задовољства послом превише административног посла, застрашивање или вербално злостављање од стране ученика и праћење променљивих захтева. Наставници који се неће ускоро пензионисати, они наставници који наводе да прате промену захтева, имају превише: административног посла; решавања питања, проблема или сукоба разноликости и равноправности; оцењивања; часова за предавање; припреме часова; решавања проблема родитеља или старатеља; модификовања часова за ученике са посебним образовним потребама, као и они који су застрашивани или вербално злостављани од стране ученика као извор стреса „прилично“ или „много“, имају најмање 50% већу вероватноћу да желе да напусте наставнички посао у року од пет година, након што се узму у обзир карактеристике наставника и школе.

3. Успех у настави

Ово поглавље даје преглед увида наставника у њихове професионалне исходе који су се развијали последњих година. Указује на то које су карактеристике наставника и школе повезане са већим степеном професионалног успеха. Осликава и како су самоефикасност наставника и веровање у начин размишљања који подстиче раст повезани са варијацијама у професионалним исходима. Поглавље се завршава истраживањем односа између захтева који се постављају пред наставнике и испуњавања циљева наставе, добробити наставника и њиховог задовољства послом.

Најважнији налази

- **Многи наставници, посебно жене и искусни наставници истичу да испуњавају кључне циљеве наставе, иако подршка социјалном и емоционалном учењу ученика остаје изазов.** Ово указује на чињеницу да се мање наставника осећа способним да се бави задацима везаним за социјално и емоционално учење у поређењу са другим одговорностима наставника.
- **Стрес је неравномерно распоређен унутар образовних система. Жене и млађи наставници имају већу вероватноћу да доживе стрес „у великој мери“ у свом раду.** Ови резултати указују на то да образовни системи треба да размотре пружање различитих врста подршке са циљем да помогну наставницима. На пример, у Албанији, Француској заједници Белгије, Кореји, Црној Гори, Холандији, Северној Македонији и Узбекистану, ниво стреса наставника у вези са радом не варира у зависности од пола или старости.
- **Велика већина наставника је задовољна својом професијом, што указује на то да већина наставника проналази смисао и лично испуњење у свом раду.** Скоро девет од десет наставника наводи да су, у просеку у земљама ОЕЦД-а, задовољни у целости својим послом. У Бугарској, Казахстану, Румунији, Саудијској Арабији и Уједињеним Арапским Емиратима, удео наставника који су задовољни својим послом и мисле да предности наставника очигледно надмашују недостатке повећао се од 2018. године до данас. Обрнути образац је примећен у Алберти (Канада), Аустралији, Аустрији, Хрватској, Естонији, Финској, Норвешкој, Сингапуру и Словенији.
- **Одржавање дисциплине у учионици је кључни предуслов за наставнике у виду испуњења циљева наставе, добробити и задовољства послом.** Поред дисциплине у учионици, радно оптерећење и решавање различитих потреба ученика повезани су са највећим разликама у добробити наставника и задовољству послом, док је одговорност такође важан предуслов добробити наставника.
- **Наставници који верују у начин размишљања који подстиче раст имају тенденцију да имају већу самоефикасност, иако је ово уверење ређе међу мушким наставницима и старијим наставницима.** Наставници који верују да је интелигенција променљива и да се може развити имају тенденцију да пријаве већу самоефикасност у ангажовању у настави. У неким образовним системима, као што су Азербејџан, Чешка, Црна Гора, Северна Македонија, Шангај (Кина), Јужна Африка и Вијетнам, само око половине наставника верује да је интелигенција променљива.
- **Наставници који су радили у некој другој бранши имају подједнаке шансе да испуне циљеве наставе, доживе стрес „у великој мери“ и буду задовољни својим послом као и њихове колеге у већини образовних система.**

Јасно је да наставници треба да буду на челу креирања образовних програма. Такође је јасно да је квалитет наставе најважнији школски фактор који утиче на исходе које достижу ученици [39-41]. Наставници имају снажан утицај на развој социјалних и емоционалних вештина ученика [42,43]. Све ово су показатељи да присуство већег броја успешних наставника треба да је кључно.

Образовни системи могу помоћи наставницима да напредују. Наставници имају већу вероватноћу да покажу ефикасне наставне праксе, доживе висок степен добробити и задовољства послом и остану у професији када имају довољну подршку да се суоче са изазовима. Образовна политика може играти важну улогу у ублажавању одређених препрека и стављању релевантних ресурса на располагање.

Ово поглавље прво разматра ставове наставника о њиховим професионалним исходима и истражује како су се они развијали последњих година, затим испитује који наставници имају веће шансе да професионално напредују и, најзад, испитује како се захтеви о којима се говори у Поглављу 2 односе на успешне наставнике.

Професионални исходи наставника

Професионални исходи који се разматрају у овом извештају јесу остваривање циљева наставе, квалитет професионалног живота наставника, њихово задовољство послом и намере у даљој професионалној каријери.

Остваривање циљева наставе

Истраживања наглашавају кључну улогу наставника у учењу ученика [44-46]. Оно што наставници раде у учионици је најјачи директан утицај школе на исходе учења [39]. Учинак наставника, мерен проценом доприноса наставника исходима ученика (често се назива „додатна вредност наставника“), има тенденцију да се значајно разликује [47].

Међународно истраживање о настави и учењу испитује наставнике у којој мери су лекције које су предавали током протекле недеље у циљном разреду постигле неке конкретне циљеве. Циљеви наставе обухваћени ТАЛИС-ом укључују: 1) јасноћу наставе; 2) когнитивну активацију; 3) повратне информације; 4) подршку за учвршћивање и утврђивање знања; 5) прилагођавање наставе различитим потребама ученика; 6) подршку социјалном и емоционалном учењу ученика и 7) управљање учионицом. Ови циљеви су међусобно повезани. На пример, подршка социјалном и емоционалном развоју ученика и управљање наставом у учионици могу имати посредничку улогу у испуњавању других циљева наставе. Ниско испуњење циљева може одражавати недостатак подршке, наставне изазове или нереалне циљеве, што доводи до незадовољства или смањеног самопоуздања. С друге стране, високо испуњење циљева може указивати на ниска очекивања или претерано самопоуздање, ограничавајући размишљање и професионални раст. Дакле, и веома ниске и веома високе вредности могу бити проблематичне. Око два од пет наставника, а у Србији више од половине наставника, истиче да испуњавају своје циљеве наставе у свих седам области које покрива ТАЛИС, у просеку у земљама ОЕЦД-а (*Табела 1*). Међу циљевима наставника, најмање је вероватно да ће се постићи подршка социјалном и емоционалном развоју ученика. Око два од три наставника изјављују да постижу циљеве наставе у помагању ученицима да управљају својим емоцијама, мислима и понашањем (69% у просеку, у Србији 74%). Међу циљевима наставе, ангажовање ученика у раду

наставницима представља највећи изазов и то наводи 73% анкетираних наставника и овај циљ има најмање шансе да се постигне (*Табела 1*).

Квалитет професионалног живота наставника

Квалитет професионалног живота наставника односи се на позитивно и ефикасно функционисање на послу [48]. Низак степен квалитета професионалног живота наставника може пореметити образовне системе кроз високу флукуацију запослених, лош учинак, изостанак са посла и смањен квалитет наставе, док наставници са високим степеном квалитета професионалног живота наводе већу самоефикасност, задовољство послом, мотивацију и посвећеност професији [49].

ТАЛИС 2024 мери квалитет професионалног живота наставника посматрајући нивое стреса, равнотежу између посла и живота и ментално и физичко здравље. Наиме, ТАЛИС пита наставнике у којој мери доживљавају стрес у свом раду; у којој мери им посао оставља времена за приватан живот; и у којој мери њихов посао негативно утиче на њихово ментално и физичко здравље.

Док више од 30% наставника у Алберти (Канада), Аустралији, Костарики, Малти и Новом Зеланду доживљава стрес „у великој мери“ у свом раду, мање од 5% то чини у Албанији, Азербејџану, Казахстану и Вијетнаму (*Табела 2*). У Србији око 15% наставника доживљава стрес „у великој мери“.

Нивои стреса наставника на послу, укључујући и неке разлике у земљи, усклађени су са свакодневним стресом који пријављују запослени [50]. Према Галуповом истраживању запослених, на глобалном нивоу, 41% запослених пријављује да доживљава много свакодневног стреса. Повећање стреса наставника захтева пажњу образовних власти. Чиле и Кореја, на пример, имају циљане мере за јачање добробити наставника.

Равнотежа између посла и приватног живота може помоћи у ублажавању негативних ефеката стреса. У просеку, 8% наставника сматра да њихов рад не оставља простора за њихов приватни живот (*Табела 2*).

Што се тиче здравља, 10% наставника каже да њихов посао негативно утиче на њихово ментално здравље „у великој мери“, док 8% наводи да негативно утиче на њихово физичко здравље „у великој мери“ у просеку (*Табела 2*). У Србији 8% наставника каже да њихов посао „много“ негативно утиче на њихово ментално здравље (ниже од просека ОЕЦД-а: 10%), а 8% наводи да „много“ негативно утиче на њихово физичко здравље (слично просеку ОЕЦД-а: 8%).

Задовољство послом и задржавање на наставничком послу

Задовољство послом, што је осећај задовољства у раду, има позитиван утицај на наставнике, атмосферу у школи и, најзад, на ученике [51]. На основу претходних резултата ТАЛИС-а, задовољство наставника послом (како тренутним радним окружењем, тако и наставничком професијом) позитивно је повезано са самоефикасношћу наставника [52,53]. Штавише, задовољство послом игра кључну улогу у ставовима, напорима и самопоуздању наставника у свакодневном раду са ученицима [54-56], и у великој је корелацији са учинком наставника [57].

ТАЛИС мери задовољство послом тражећи од наставника да процене своју сагласност са изјавама које одражавају и позитивне и негативне аспекте њихове професије и тренутног радног окружења.

Скоро девет од десет наставника, у Србији скоро осам од десет, наводи да су, све у свему, у просеку задовољни својим послом (*Табела 3*). 24% наставника млађих од 30 година изјавило је да намерава да напусти наставнички посао у наредних пет година (слично просеку ОЕЦД-а: 20%).

Варијације у стручним исходима наставника у односу на наставнике и карактеристике школе

Испитивање варијација у професионалним исходима наставника на основу личних и контекстуалних фактора може помоћи креаторима образовних политика да идентификују наставнике којима је подршка најпотребнија. У идеалном случају, сви наставници би напредовали једнако, без обзира на то ко су и где предају. Креатори образовних политика могу размотрити доделу ресурса за бољу подршку наставницима који се суочавају с већим изазовима. Ако се то не учини, може доћи до неравнотеже у професионалним исходима наставника и концентрације наставника који се боре у одређеним школама, што може довести до растућих подела у исходима ученика.

Карактеристике наставника

Пол

Наставнице чешће пријављују испуњавање својих циљева наставе „поприлично“ или „много“ у вези са свих седам области мерених ТАЛИС-ом (*Табела 4*). Међутим, у Србији нема разлике у овоме између наставница и наставника. У више од једне трећине образовних система, удео наставница које наводе да постижу циљеве наставе „прилично“ или „у великој мери“ најмање је 5% већи него код мушкараца. У Алберти (Канада), Чешкој, Данској, Исланду и Саудијској Арабији, ова разлика је између 11% и 14%.

Наставнице чешће пријављују и виши ниво стреса од мушких наставника. Удео жена наставника које наводе да доживљавају стрес „у великој мери“ у свом раду је, у просеку, 21% у поређењу са 15% за мушке наставнике (*Табела 5*). У Србији чак више него двоструко већи број наставница пријављује стрес од својих колега (18% према 8%). Овај образац важи у више од две трећине образовних система. Осећај већег стреса може резултирати улагањем више времена у припрему и релационе аспекте наставе, што заузврат може допринети постизању циљева наставе. Иако ове резултате треба тумачити са опрезом због потенцијалних посредних фактора, као што су радно оптерећење, друштвена очекивања и приватне обавезе, они одражавају шири тренд жена које наводе виши ниво стреса [50,58-60].

У већини образовних система, задовољство послом наставника не варира у односу на пол. Ипак, на Новом Зеланду и у Србији, удео мушких наставника који се „слажу“ или „у потпуности слажу“ да су, све у свему, задовољни својим послом је за више од 5% већи у односу на њихове колегинице (*Табела 6*).

Старост и искуство наставника

Докази о односу између искуства у настави и ефикасности наставника су мешовити. Док нека истраживања сугеришу да бенефити додатних година искуства имају тенденцију да се смањују након раних фаза каријере наставника [61], друге студије показују да искуство и даље игра значајну улогу у ефикасности наставника чак и касније у овој професији [62]. Поред тога, утврђено је да се искуство у настави односи на постигнућа ученика у нелинеарном обрасцу, са својим позитивним утицајем који се повећава током раних и средњих година, а затим постепено опада [63].

Искуснији наставници имају већу вероватноћу да испуне циљеве наставе. Удео искусних наставника (оних са више од десет година искуства у настави) који пријављују испуњавање циљева наставе у свих седам области које покрива ТАЛИС у просеку је 6% већи од наставника почетника (оних са пет година искуства у настави или мање) (*Табела 7*). Ова разлика је изнад 10% у Аустрији, Чешкој, Мађарској, Исланду, Италији, Румунији, Словачкој и Словенији. Изузеци су Костарика, Северна Македонија, али и Србија, где наставници почетници имају веће шансе да испуне циљеве наставе. У ове две земље, наставници почетници могу имати мање амбициозне циљеве наставе или могу добити већу подршку од креатора образовних политика.

Старији наставници (у доби од 50 и више година) имају тенденцију да наводе ниже нивое стреса од својих млађих колега (млађих од 30 година). Удео старијих наставника који изјављују да доживљавају стрес „у великој мери“ у свом раду је у просеку 6% већи од млађих наставника (*Табела 5*). У Србији старији наставници чешће наводе стрес – 14% старијих према 10% млађих наставника. Ово сугерише да старост игра улогу у суочавању са стресом.

Карактеристике школе

Карактеристике школе односе се на школске контекстуалне факторе који могу посредовати између захтева наставника, ресурса и професионалних исхода. Варијације у професионалним исходима наставника анализирају се према следећим карактеристикама школе:

- Локација школе: град у односу на сеоске школе;
- Тип управљања школом: приватне у односу на државне школе;
- Упис ученика из социоекономски угрожених породица у школу: школе са више од 30% ученика из социоекономски угрожених породица (у даљем тексту, школе у неповољном положају) у односу на школе са 10% или мање ученика из социоекономски угрожених породица (у даљем тексту, школе у повољном положају);
- Упис ученика који имају потешкоћа у разумевању језика наставе: школе са више од 10% ученика који имају потешкоћа у разумевању језика наставе у односу на школе без ученика који имају потешкоћа у разумевању језика наставе;
- Упис ученика са посебним образовним потребама: школе са више од 30% ученика са посебним образовним потребама у односу на школе са 10% ученика са посебним образовним потребама.

Испуњење циљева наставе не разликује се у зависности од карактеристика школе. Међутим, наставници у градским школама, државним школама или у школама са већим бројем уписаних ученика у неповољном положају имају већу вероватноћу да доживе стрес „у великој мери“ од својих колега који предају у руралним подручјима, у приватним школама или у школама са мањим бројем уписаних ученика у неповољном положају, у просеку (*Табела 8*). Неједнаки нивои стреса могу угрозити квалитет професионалног живота наставника, смањити квалитет наставе и допринети већој флукуацији наставника у школама које се већ суочавају са већим образовним изазовима. Креатори образовних политика ће можда морати да размотре обезбеђивање адекватних ресурса и подршке наставницима који предају у оваквом школском амбијенту.

У Аустрији, Костарики и Јужној Африци, удео наставника у градским школама који пријављују висок ниво стреса у вези са радом најмање је 10% већи у односу на њихове колеге које раде у сеоским школама (у Србији 7,3 %). (*Табела 8*). Наставници у градским школама могу навести виши ниво стреса због фактора као што су већи број ученика у разреду и разноврсније потребе ученика.

У Костарики, Мађарској, Новом Зеланду и Сједињеним Америчким Државама, удео наставника у школама у неповољном положају који наводе висок ниво стреса у вези са радом јесте између 14 и 19% већи у односу на наставнике у школама у повољним условима. У Србији је ова разлика минимална – само 1% (*Табела 8*). Наставници у школама у неповољном положају могу искусити већи стрес због већих потреба за подршком ученика и ограничених ресурса. Само у Израелу

наставници који раде у школама у повољном положају чешће пријављују да су под стресом од својих колега који предају у школама у неповољном положају (*Табела 8*).

Лични ресурси наставника и њихови професионални исходи

Супротно карактеристикама наставника, које су лакше уочљиве, лични ресурси наставника су дефинисани као капацитети запослених да утичу на своје радно окружење [64] и мишљење о степену контроле коју имају над њим [65]. Лични ресурси могу повећати ангажовање запослених и помоћи у постизању позитивних професионалних резултата [64,65].

ТАЛИС 2024 прикупио је информације о самоефикасности наставника, мотивацији и уверењима наставника о начину размишљања усмереног на развој. Овај одељак истражује степен у којем професионални исходи наставника варирају у односу на њихову самоефикасност и уверења о начину размишљања усмереним на развој. Мотивација се испитује у односу на намере у каријери наставника у Поглављу 7.

Самоефикасност

Самоефикасност се односи на веровање појединца у своје способности да обавља одређене задатке, што утиче на његово понашање и резултате. Већа самоефикасност наставника повезана је са бољом педагошком праксом, већим квалитетом наставе [66] и побољшаним постигнућима ученика [67,68]. ТАЛИС види самоефикасност наставника као вишедимензионалну, процењујући степен у којем наставници могу да обављају циљно оријентисане акције фокусирајући се на три кључне области: управљање учионицом, настава и ангажовање ученика.

Регресијске анализе указују на то да постоји позитивна повезаност између самоефикасности наставника и испуњавања циљева наставе у погледу јасноће наставе, когнитивне активације, повратне информације, подршке за утврђивање и прилагођавање наставе различитим потребама ученика у свим образовним системима (*Табела 1*). Наиме, наставници који могу да помогну сваком ученику да напредује „прилично“ или „у великој мери“ имају четири пута већу вероватноћу да испуне циљеве наставе у вези са адаптивном наставом, у просеку (*Табела 1*). Овај однос важи док контролише карактеристике наставника и школе. Слично томе, наставници који верују да могу да подрже социјално и емоционално учење ученика „прилично“ или „много“ имају шест пута већу вероватноћу да испуне циљеве наставе у вези са адаптивном наставом (*Табела 1*).

Подаци ТАЛИС-а 2024 такође показују да је самоефикасност наставника позитивно повезана са степеном квалитета професионалног живота наставника и задовољством послом (*Табела 3*) након узимања у обзир карактеристика наставника и школе. Ови налази су у складу са истраживањима која показују да наставници са високом самоефикасношћу показују веће

задовољство послом и посвећеност, и мање је вероватно да ће доћи до изгарања на послу [69-72], што смо видели и у Поглављу 1.

Перцепција о приступу размишљања усмереном на развој

Начин размишљања усмереног на развој односи се на уверење да је интелигенција променљива и да се може развити напорним радом, упорношћу и подршком других [73]. Истраживања показују да начин размишљања усмереног на развој наставника може побољшати академско постигнуће ученика, посебно за ученике за које постоји ризик да заостају [74-76].

ТАЛИС 2024 питао је наставнике да ли верују да интелигенција није променљива и да се не може развити (тј. фиксни начин размишљања) или супротно (тј. начин размишљања усмерен на развој):

- Око четири од пет наставника у просеку „уопште се не слажу“ или „не слажу“ са изјавом да је интелигенција људи нешто што не могу много да промене, у распону од мање од 50% у Јужној Африци и Вијетнаму до преко 90% у Аустралији, Чилеу и Новом Зеланду, а у Србији ово сматра око 60% наставника (*Табела 9*).
- Слично томе, око четири од пет наставника у просеку „уопште се не слажу“ или се „не слажу“ са изјавом да свако има одређени коефицијент интелигенције и да нико не може учинити много да то промени (*Табела 9*). У Литванији, Црној Гори, Шангају (Кина), Јужној Африци, Узбекистану и Вијетнаму, више од половине наставника дели ово мишљење, а у Србији то мисли 57% наставника.
- Два од три наставника у просеку се „уопште не слажу“ или се „не слажу“ са изјавом да неко може да научи нове ствари, али да људи не могу да промене своју урођену интелигенцију, у распону од испод 40% у Чешкој и Шангају (Кина) до 85% у Чилеу и Новом Зеланду, а у Србији нешто више од половине наставника (*Табела 9*).

Док многи образовни системи подстичу наставнике да развијају код ученика начин размишљања усмерен на раст, мало их се бави уверењима самих наставника. Сингапур и Јужна Африка нуде примере како принципи размишљања о расту потенцијала могу бити уграђени шире у образовни систем.

Регресијска анализа показује да су уверења наставника о начину размишљања усмереном на раст потенцијала позитивно повезана са њиховим испуњењем циљева наставе, квалитетом професионалног живота наставника и задовољством послом у приближно половини образовних система (*Табела 3*). Међутим, узимајући у обзир самоефикасност наставника, у већини образовних система повезаност између њихових уверења о развојно усмереном размишљању ученика и професионалних исхода престаје да буде очигледна. Ово сугерише да наставници који верују у начин размишљања усмереног на развој имају тенденцију да имају већу самоефикасност, те отуда повезаност са професионалним исходима. Заиста, наставници који верују у начин размишљања усмереног на развој имају тенденцију да пријаве већу

самоефикасност у ангажовању ученика, настави и уопште, у више од половине образовних система и у просеку, док узимају у обзир карактеристике наставника и школе.

У просеку, мишљење о начину размишљања усмереног на развој заступљеније је међу наставницама него међу њиховим мушким колегама и међу наставницима млађим од 30 година у поређењу са њиховим старијим колегама (тј. у доби од 50 година или више) (*Табела 10*):

- У Алберти (Канада), Пољској и Србији, удео мушких наставника који се „уопште не слажу“ или се „не слажу“ са тврдњом да је интелигенција људи нешто што не могу много да промене је између 8% и 10% мањи у односу на њихове колегинице.
- Удео наставника у Србији старијих од 50 година који се не слажу са тврдњом да је интелигенција људи нешто што не могу много променити приближно је исти у односу на њихове колеге млађе од 30 година.

Изазови пред наставницима и њихови професионални исходи

Захтеви посла укључују све физичке, социјалне или организационе аспекте посла који захтевају стални напор и повезани су са физиолошким и психолошким трошењем [77]. Између осталог, ТАЛИС идентификује следеће изазове са којима се наставници суочавају:

- радно оптерећење,
- задовољавање различитих потреба за учењем,
- одржавање дисциплине,
- преузимање одговорности и
- праћење образовних реформи.

Поглавље 2 описује како наставници доживљавају изазове у образовним системима и унутар њих. Овај одељак описује колико се они односе на испуњење циљева наставе, степен квалитета професионалног живота наставника и задовољство послом.

Захтеви и испуњеност циљева наставе

Регресијске анализе указују на то да би одржавање дисциплине могло бити најважније за наставнике да испуне своје циљеве наставе. У већини образовних система, одржавање дисциплине у учионици, застрашивање и вербално вређање наставника од стране ученика негативно су повезани са испуњавањем наставних циљева (у погледу јасноће наставе, когнитивне активације, повратних информација, подршке за консолидацију и прилагођавања наставе различитим потребама ученика), чак и када се узму у обзир карактеристике наставника и школе. Свако прекидање часа може смањити време посвећено учењу и настави, што заузврат омета постизање циљева наставе. У многим образовним системима, извештавање о радном оптерећењу, решавање различитих потреба за учењем, одговорност и праћење реформи као

извора стреса „поприлично“ или „много“ није повезано са испуњавањем циљева наставе. У неким су чак и позитивно повезани, што сугерише да мере попут одговорности могу помоћи наставницима да испуне своје циљеве наставе ако се правилно спроведу.

Изазови и квалитет професионалног живота наставника

Регресијске анализе указују на то да би одржавање дисциплине у учионици, радног оптерећења, решавања различитих потреба за учењем и одговорности могло бити ближе повезано са степеном квалитета професионалног живота наставника него са праћењем реформи. Наставници који наводе да су застрашивани или да их ученици вербално вређају, који одржавају дисциплину у учионици, који изјављују да имају превише лекција за предавање, имају превише припрема за лекције, имају превише административног посла, имају превише посла на питањима различитости и једнакости, имају превише посла око решавања проблема родитеља или су одговорни за социјалну и емоционалну добробит ученика наводе све ово као изворе стреса „поприлично“ или „у великој мери“ и имају тенденцију да пријављују нижи ниво квалитета професионалног живота. Ови односи важе у свим образовним системима, након што се узму у обзир карактеристике наставника и школе. Одржавање дисциплине у учионици, радно оптерећење, задовољавање различитих потреба за учењем и преузимање одговорности могу имати директнију везу са квалитетом професионалног живота наставника и искуством у учионици, док су реформе апстрактније и јављају се повремено, чинећи их мање штетним за радно и емоционално стање наставника.

Регресијске анализе фокусиране на наставнике са пуним радним временом показују да се, у поређењу са наставом, припремом лекција, саветовањем ученика и другим задацима, професионално и емоционално стање наставника највише погоршава додатним временом утрошеним на административне задатке и комуникацију са родитељима. У просеку, наставници проводе већину свог времена на настави (23 сата недељно) и припреми лекција (седам сати недељно). Међутим, сваки додатни сат проведен на административним задацима, евиденцији или комуникацији са родитељима повезан је с већим смањењем професионалног и емоционалног стања наставника.

Захтеви и задовољство послом

Регресијске анализе указују на то да одржавање дисциплине, радног оптерећења и решавање различитих потреба за учењем може бити ближе повезано са задовољством послом него са одговорношћу за праћење реформи. Наставници који наводе да су застрашивани или да их ученици вербално вређају, одржавају дисциплину у учионици, имају превише лекција за предавање или имају превише ангажовања на питањима разноликости и једнакости као изворе стреса „поприлично“ или „пуно“ имају тенденцију да наводе нижи ниво квалитета професионалног живота. Ови односи важе у свим образовним системима, након што се узму у обзир карактеристике наставника и школе.

4. Развијање стручности наставника

Ово поглавље разматра могућности обука за наставнике које подстичу професионални развој наставника, наставничке вештине, кључне ресурсе који су од суштинског значаја за напредовање наставника на послу.

Поглавље прати наставнике током њихове каријере: почиње са информацијама о томе како су наставници стекли своје квалификације кроз иницијално образовање, наставља се са уводним и менторским активностима припремљеним за наставнике почетнике, а затим испитује могућности за континуирано професионално учење током читаве каријере. Ово поглавље испитује како приступ могућностима учења утиче на професионалне исходе наставника (као што су радно и емоционално стање наставника и постизање циљева наставе) и покушава да информише креаторе образовних политика о потребама наставника за професионалним учењем и препрекама са којима се сусрећу.

Најважнији налази

- Док велика већина наставника наводи да их је њихово иницијално образовање добро припремило да се баве традиционалним темама као што је садржај предмета, они се **осећају мање припремљеним у другим, мање традиционалним областима**, као што су коришћење дигиталних ресурса за подучавање, подучавање у вишејезичном или мултикултуралном окружењу и у домену подршке социјалном и емоционалном развоју ученика. Само 33% недавних дипломаца се осећа спремним да предаје у мултикултуралном или вишејезичном окружењу, а 44% се осећа спремним да подржи социјални и емоционални развој ученика. Међутим, у оба аспекта, **напредак је постигнут у последњих неколико година будући да недавни дипломци наводе већи осећај спремности од својих старијих колега**. Још веће разлике између млађих и старијих наставника уочене су у **коришћењу дигиталних ресурса и алата за наставу**.
- **Менторство је релативно неуобичајена пракса, иако добија на популарности**. Отприлике један од четири наставника почетника (они са не више од пет година искуства у настави) има додељеног ментора, у просеку у земљама ОЕЦД-а. Удео наставника почетника са додељеним ментором повећао се између 2018. и 2024. године у приближно једној трећини образовних система и смањило се само у Казахстану и Сингапуру (где је менторство и даље чешће него у многим другим земљама). У отприлике једној трећини образовних система, наставници почетници са ментором имају већу вероватноћу да наведу испуњавање циљева наставе и уживају веће задовољство послом. У већини образовних система, менторство од стране других наставника је такође повезано са већим задовољством послом.
- **Иако скоро сви наставници учествују у континуираном професионалном усавршавању, не сматрају сви да то има позитиван утицај на њихово учење**. Само 55% наставника наводи да су активности професионалног развоја и стручног усавршавања у којима су учествовали у 12 месеци који су претходили истраживању имале у просеку позитиван утицај на њихове компетенције широм земаља ОЕЦД-а. Удео наставника који су сматрали да је професионално усавршавање утицајно варира од више од 90% у Албанији, Бразилу, Португалији и Вијетнаму и до мање од 35% у Француској заједници Белгије, Финској и Шведској. **Перцепција наставника о ефекту професионалног развоја јачи је предиктор остваривања наставних циљева од самог садржаја или фокуса активности**.
- **Многи наставници обраћају пажњу на употребу вештачке интелигенције (ВИ) у настави**. Око 28% наставника пријављује потребе за стручним усавршавањем у овој области, више него за било коју другу област, а 37% наставника је имало стручно усавршавање на ову тему. Обука о ВИ је најзаступљенија у Сингапуру (75%), а најнижа у Француској (9%). Док искуснији наставници (они са више од десет година искуства у настави) имају већу вероватноћу да пријаве велику потребу у овој области (30%, у поређењу са 24% наставника почетника), мање је вероватно да ће учествовати у ВИ обуци од наставника почетника.
- **Наставницима почетницима је потребна професионална подршка да науче како да управљају понашањем ученика**. Скоро један од три наставника почетника изјављује да му је у просеку потребна обука фокусирана на стратегије управљања учионицом широм земаља ОЕЦД-а. Ова потреба расте свуда, повећавајући се за 4% у земљама ОЕЦД-а од 2018. године. Наставници који пријављују висок ниво потребе за обуком о стратегијама управљања учионицом имају знатно мање шансе да наведу

испуњавање циљева наставе. Примање повратних информација о томе како управљати понашањем ученика може бити ефикасан начин за наставнике почетнике да побољшају своје вештине управљања разредом: 76% наставника почетника (у поређењу са 62% наставника са искуством) истиче да повратне информације које су примили у протеклих 12 месеци води ка позитивном променом у томе како управљају понашањем ученика у учионици.

Квалитет образовног система не може да премаши квалитет својих наставника [78]. Најбољи образовни системи осигуравају да се њихови наставници осећају спремни за позив који обављају и да се стално усавршавају. Ово поглавље испитује како образовни системи пружају наставницима неопходне могућности подршке у домену стручног усавршавања у три различите фазе своје каријере:

- пре него што постану наставници (иницијално образовање наставника),
- када започињу своју наставничку каријеру (увођење и менторство),
- током професионалног живота као наставника (континуирано професионално учење).

Ово поглавље затим истражује шта наставници мисле о овим могућностима и како се учешће у активностима обуке и професионалног развоја односи на важне професионалне резултате, као што су испуњавање циљева наставе, задовољство послом и стрес у вези са послом (види Поглавље 3).

Иницијално образовање наставника

Наставници у свим образовним системима обично морају да заврше неке нивое иницијалног наставничког образовања или да стекну одређену квалификацију пре него што почну да предају. Наставници своје квалификације обично стичу похађањем специјализованих постсредњошколских програма који обухватају стручне предмете, педагогију и наставну праксу. Могу постојати и убрзани или краћи програми, чије је трајање или садржај прилагођен одређеним групама кандидата (нпр. професионално искуство кандидата изван наставе, добро знање предмета или претходно искуство у настави). Коначно, у неким случајевима је довољна квалификација из појединог предмета, без икакве посебне обуке у педагогији или пракси. Правила која регулишу које квалификације наставници морају да поседују варирају од земље до земље и током времена, тако да у било ком тренутку наставници који су имали различите путеве могу да раде заједно. Истраживање је показало да су необучени или неквалификовани наставници мање ефикасни од обучених наставника [79,80].

Овај извештај описује путеве којима су наставници у образовним системима који су учествовали у Међународном истраживању у области наставе и учења (ТАЛИС) са доступним подацима (у

даљем тексту „образовни системи“) стекли почетну наставничку квалификацију и извештава о ставовима наставника о квалитету њиховог иницијалног образовања.

Како се наставници обучавају

Огромна већина наставника у највећем броју образовних система, као и у Србији, завршила је редовни програм образовања или обуку за наставнике као своју прву квалификацију. Међутим, мање од половине наставника у шест образовних система (Аустралија, Костарика, Казахстан, Румунија, Саудијска Арабија и Јужна Африка) следило је овај пут (*Табела 1*).

Убрзани програми и образовање или специјализована предметна обука јесу други најчешћи путеви за стицање наставничке квалификације. Релативна популарност ова два пута значајно варира у образовним системима. Предметне дипломе су прилично честе у Италији, Казахстану, Румунији и Саудијској Арабији: у овим земљама, између 40% и 50% наставника стекло је своју прву наставничку квалификацију на овај начин. У Србији, око 17% наставника има предметне дипломе (*Табела 1*). Убрзани програми или други специјализовани програми образовања наставника прилично су чести у Алберти (Канада), где укључују 58% наставника, као и у Аустралији (47% наставника), у Јужној Африци (37%), Исланду (26%), Саудијској Арабији (22%) и Сједињеним Америчким Државама (20%). Само 1,5% наставника у Србији је стекао наставничке квалификације на основу убрзаних програма.

Употреба убрзаних програма добија на популарности у многим образовним системима као начин да брже припреме нове наставнике [81]. Око 18% недавних дипломаца (наставници који су стекли своју прву наставничку квалификацију у периоду од пет година пре истраживања) завршило је убрзани програм као своју прву наставничку квалификацију, у поређењу са 9% старијих дипломаца, у просеку широм земаља и територија ОЕЦД-а са доступним подацима (у даљем тексту „у просеку“). У Србији 3,6% недавних дипломаца завршило је убрзани програм у поређењу са 0,9% старијих дипломаца, што је разлика од 2,7%. У скоро половини образовних система, разлика између недавних и старијих дипломаца превазилази 5%. На Исланду, на пример, 50% недавних дипломаца завршило је убрзани програм, у поређењу са 24% старијих дипломаца. Слично томе, у Летонији и Литванији скоро 40% недавних дипломаца завршило је такве програме, у поређењу са 5% старијих дипломаца.

Убрзани програми такође могу бити бољи начин да се задовоље потребе наставника који су мењали професију, односно који прелазе у наставу након што су у значајном временском периоду радили у другим областима рада. Наставници који су мењали професију могу помоћи у решавању недостатка другог типа наставника и могу донети нове важне перспективе и искуства, али могу представити и специфичне потребе за учењем које би прилагођени програми требало да решавају [82,83]. На пример, они могу бити стручњаци у својој области, али се хватају у коштац са педагогијом и стратегијама управљања учионицом.

Шта наставници мисле о свом иницијалном образовању

У ТАЛИС-у су наставницима постављена два одвојена сета питања како бисмо сазнали њихово мишљење о њиховом иницијалном образовању. Првим сетом питања питали смо наставнике у којој мери се слажу са низом изјава о њиховом иницијалном образовању. Другим сетом питања тражили смо од наставника да експлицитно оцене у којој мери их је њихово иницијално образовање наставника припремило за различите аспекте наставе.

Велика већина недавних дипломаца (наставника који су завршили иницијално образовање наставника у периоду од пет година пре истраживања) имају у целини позитивно мишљење о свом иницијалном образовању. Неких 75% недавних дипломаца у просеку, а 83% у Србији се „сложио“ или се „у потпуности сложио“ да је квалитет њиховог иницијалног образовања био генерално висок (*Табела 2*). Упоредивање квалитета код наставника који су пратили различите путеве отежава чињеница да је велика већина наставника похађала редовне програме образовања за наставнике, а као резултат тога смањена величина узорка за друге врсте образовања чини поређења у многим системима непоузданим. Имајући у виду ова упозорења, чини се да не постоје велике разлике у квалитету почетног образовања наставника према врсти обуке.

Велика већина наставника у образовним системима ОЕЦД-а, па и у Србији, наводи да је њихово иницијално образовање учинило да се осећају спремним „поприлично“ или „много“ за основне традиционалне аспекте наставе, као што су садржај предмета, специфична предметна и општа педагогија, и пракса у учионици у предметима које предају. У Србији, 81% наставника сматра да су добро припремљени за општу педагогију (*Табела 3*). Према овим мерама, генерално не постоје велике разлике између недавних и старијих дипломаца, што указује на то да се способност програма иницијалног образовања наставника да пружи ове основне аспекте наставе није много променила током времена.

Међутим, наставници се осећају далеко мање припремљеним у погледу других области. У просеку, само 33% недавних дипломаца наводи да се осећа спремно да предаје у мултикултуралном или вишејезичном окружењу; 44% се осећа спремним да подржи социјални и емоционални развој ученика и 57% осећа се спремним да користи дигиталне ресурсе и алате за наставу. У Србији је тај проценат недавних дипломаца већи и износи 41%, 74% и 74% респективно.

Чини се да је постигнут одређени напредак код наставника који се осећају спремним да предају у мултикултуралном контексту и подржавају социјални и емоционални развој ученика. Недавни дипломци осећају се спремније да предају у мултикултуралном контексту од старијих дипломаца у 16 образовних система, док је у Србији ситуација обрнута. Разлике су посебно велике у Данској (44% недавних дипломаца осећа се припремљено, у поређењу са 20% старијих дипломаца) и Исланд (33% наспрам 13%). Слично, недавни дипломци наводе да се осећају спремније од старијих дипломаца да подрже социјални и емоционални развој ученика у 15 образовних

система, међу којима је и Србија (74% према 67%), посебно на Костарики (73% наспрам 54%), у Сједињеним Америчким Државама (51% наспрам 35%), Алберти (Канада) (42% наспрам 27%) и Фламанској заједници Белгије (47% наспрам 34%). Међутим, у седам других образовних система чини се да је супротно, и у њима се старији дипломци осећају спремнијим од недавних дипломаца да подрже социјални и емоционални развој ученика.

Чини се да је највећи напредак постигнут у коришћењу дигиталних ресурса и алата у настави. У три четвртине образовних система, недавни дипломци имају знатно већу вероватноћу од старијих дипломаца да пријаве да њихово формално образовање и обука чине да се осећају спремним да користе дигиталне ресурсе и алате за наставу. Међутим, тешко је раздвојити улогу коју играју сами програми иницијалног образовања наставника од оне коју игра шире познавање дигиталних алата у друштву у целини. У Србији је разлика велика – 74% недавних дипломаца наспрам 55% старијих дипломаца спремно је да користи дигиталне ресурсе и алате.

Увођење у посао и менторске активности

Иако се наставницима током образовања пружају могућности за стицање практичног искуства, систематична подршка у првим фазама професионалног рада има кључан значај. Ово важи не само за наставнике почетнике: искуснијим наставницима који почињу у новој школи можда ће бити потребна подршка да би се боље интегрисали у ново радно окружење и са новим ученицима. Ова почетна подршка често има облик програма увођења у посао, тренирања или менторства.

Показало се да уводни програми за наставнике почетнике повећавају квалитет наставе (како их виде ученици) [84] и на тај начин се смањује исцрпљивање наставника [85,86]. Чини се да су најефикаснији уводни програми они који пружају више врста подршке, укључујући менторство [87,88]. Литература је такође открила да менторство може повећати останак наставника у школи и постигнућа ученика [89] и може олакшати трансфер знања од висококвалификованих наставника [90]. С друге стране, може бити изазовно повећати менторске програме уз одржавање ефикасности [91]. Доносиоци одлука су све свеснији позитивних ефеката који ови програми имају.

Учествовање у уводним програмима

Уводни програми могу бити формални (нпр. редовни надзор директора, смањено оптерећење наставника, формални менторски договори са искусним наставником) или неформални (нпр. произвољне или непланиране активности које садрже опште упознавање са школом и радом, неформални вршњачки рад са другим новим наставницима, приручник добродошлице, итд.). У

просеку, око седам од десет наставника, у Србији осам од десет, изјављује да су учествовали у уводним програмима у својој школи (*Табела 4*). Ограничавајући пажњу на наставнике који су почели да раде у својој тренутној школи у протеклих пет година, 44% је учествовало у формалним програмима увођења у посао и 57% у неформалним уводним активностима. У Србији је у формалним програмима увођења у посао учествовало 56% наставника и 66% у неформалним.

Менторство

Подршка за будуће наставнике или наставнике почетнике понекад може бити у облику менторских или тренерских програма, где су мање искусни наставници упарени са искуснијим наставником који му пружа савете и подршку. Отприлике један од четири наставника почетника има у просеку додељеног ментора (*Табела 5*). Удео наставника почетника који имају користи од менторског програма креће се од 5% у Црној Гори до скоро 80% у Шангају (Кина). У Србији око 24% наставника почетника има додељеног ментора (слично просеку ОЕЦД-а: 26%), а 92% ради у школама које нуде неке програме менторства (више од просека ОЕЦД-а: 81%).

Иако је менторство претежно намењено наставницима почетницима, постоје програми који користе и искуснијим наставницима. Један од десет искусних наставника има у просеку додељеног ментора. Чини се да неки образовни системи нуде менторске програме током каријере наставника, са малом разликом између почетника и искусних наставника. То је случај у Бахреину, Бразилу, Јужној Африци, Уједињеним Арапским Емиратима и Узбекистану: у овим земљама више од 30% искусних наставника има додељеног ментора, а стопа је усклађена са стопом наставника почетника. У Србији само 2% искусних наставника има додељеног ментора.

Континуирано стручно усавршавање

Континуирано стручно усавршавање је осмишљено да подржи професионални развој свих наставника током њихове каријере. Како школе морају припремити ученике за растуће потребе друштва која се брзо мењају, тако и наставници морају редовно да унапређују своја знања и вештине. То значи, на пример, усклађивање садржаја наставног плана и програма са захтевима тржишта рада, или промена наставних метода и усвајање оних који су доказано ефикасни у научним истраживањима о томе како ученици уче.

Организација и структура

Учешће у неком облику континуираног стручног усавршавања је готово универзално: удео наставника који су изјавили да су учествовали у најмање једној активности стручног усавршавања у 12 месеци који су претходили истраживању ТАЛИС креће се од 83% на Косову до 100% у Шангају (Кина), а у Србији 99%. (*Табела 6*). 43% наставника наводи да је стручно усавршавање у коме су учествовали током последњих 12 месеци који су претходили овом

истраживању имало позитиван утицај на њихову наставу (ниже од просека ОЕЦД-а: 55%). Удео наставника почетника који сматрају да је стручно усавршавање имало утицај је 15 % нижи од онога што наводе искусни наставници.

Облици стручног усавршавања најчешће имају облик традиционалних курсева, радионица или семинара: скоро девет од десет наставника у просеку, као и у Србији, учествује у таквим активностима. Око седам од десет наставника у просеку, у Србији осам од десет, учествује у самоиницијативним активностима учења, које представљају други најчешћи облик стручног усавршавања.

Садржај стручног усавршавања

Активности стручног усавршавања теже да се фокусирају на традиционалне и основне теме. На пример, најчешћи садржај стручног усавршавања је знање и разумевање специфично за предмет који предају: 73% наставника (у Србији 75%) у просеку похађало је обуке с акцентом на свој предмет (*Табела 7*). Само у Француској заједници Белгије мање од половине наставника (42%) похађа такву обуку.

Стратегије управљања понашањем ученика у учионици такође су место где су разлике у учешћу између почетника и искусних наставника веће, што можда одражава веће потребе наставника почетника у овој области. ТАЛИС показује да, у просеку, 57% наставника почетника похађа обуку на ову тему, а само девет образовних система има мање од половине наставника почетника који похађају такву обуку. Чак и тамо где је учешће најниже (Аустрија, Француска заједница Белгије и Словенија), више од једне трећине наставника почетника похађа ову врсту обуке. Од свих наставника који су учествовали у истраживању, у Србији је 62% наставника навело да је учествовало у оваквом типу обуке, при чему је 66% почетника и 60% искусних наставника.

Што се тиче нових области, најчешћи је фокус професионалног усавршавања на употребу дигиталних ресурса и алата, било да су фокусирани на техничке или педагошке вештине, са просеком од 73% наставника који похађају обуку у овој области (у Србији 78%) (*Табела 7*). Обуку усмерену на педагошке вештине за укључивање дигиталних ресурса и алата у наставу похађа већи удео наставника него обуку усмерену на техничке вештине за коришћење дигиталних ресурса и алата (66% у просеку за прве и 61% за друге, у Србији 73% према 68%).

У просеку, половина наставника похађа обуку усмерену на подршку социјалном и емоционалном развоју ученика (*Табела 7*). Иако не постоје упоредни подаци за процену како се то развијало од 2018. године, ова релативно висока стопа учешћа вероватно одражава недавну пажњу посвећену развоју социјалних и емоционалних вештина ученика. Више од четири од пет наставника у Казахстану, Шангају (Кина) и Вијетнаму похађа активности учења фокусиране на социјалне и емоционалне вештине ученика, док само један од пет то чини у Француској заједници Белгије и Француској. У Србији ову обуку похађа 63,3% наставника.

Учешће у обуци која ставља акценат на употребу ВИ за наставу и учење јесте још један показатељ за који нису доступни претходни подаци. С обзиром на то колико је недавно ширење вештачке интелигенције, изненађујуће је (и вероватно охрабрујуће) да је скоро 40% наставника у образовним системима ОЕЦД-а обучено на ову тему у 2024. години (у Србији 28% наставника) (*Табела 7*). Стопе учешћа у обуци фокусираној на ВИ прелазе 60% у четири земље (Казахстан, Кореја, Сингапур и Уједињени Арапски Емирати). Они су посебно ниски у Француској (9%) и Француској заједници Белгије (15%). ВИ је такође једна од тема у којој су разлике између почетника и искуснијих наставника израженије, што вероватно одражава већу осетљивост наставника почетника на употребу савремених алата.

Утицај стручног усавршавања и изузетних потреба за стручним усавршавањем

Област која се односи на развој вештина за примену вештачке интелигенције у настави издваја се као она у којој највећи удео наставника у земљама ОЕЦД-а (29%, у Србији 24%) наводи висок степен потребе за даљим професионалним усавршавањем (*Табела 8*). Више од 50% наставника на Костарики, у Мароку и Шангају (Кина) наводи потребу да стекну вештине за коришћење ВИ у настави. Поређења ради, мање од 20% наставника пријављује такву потребу у Фламманској заједници Белгије, Естонији, Италији, Северној Македонији и Словенији. У просеку, искуснији наставници чешће него наставници почетници исказују потребу за стручним усавршавањем у овој области (30% у поређењу са 24%, 25% према 22% у Србији).

Подучавање ученика са посебним потребама представља другу по учесталости област у којој наставници наводе висок ниво потребе за стручним усавршавањем, а сваки четврти наставник у образовним системима ОЕЦД-а извештава о потребама у овој области. У Србији сваки трећи наставник (32%), а 34% наставника почетника ово наводи, док методе за подршку социјалном и емоционалном учењу ученика наводи укупно 23% наставника. Наставници почетници значајно чешће него искусни наставници пријављују потребе у овој области, и то у приближно 60% образовних система.

Још једна област у којој наставници почетници изражавају посебно високе професионалне потребе за учењем су стратегије управљања учионицом у домену понашања ученика: 30% наставника почетника у образовним системима ОЕЦД-а изражава потребе у овој области, у поређењу са само 18% наставника са искуством. У Србији је 23% наставника навело да им је потребна обука из ове области, при чему то чешће наводе наставници почетници – 28% у поређењу са искуснијим наставницима (21%).

Мање формалне активности усавршавања, као што је примање повратних информација од колега, директора или од стручњака који нису запослени у школи, такође се чине ефикасним у помагању наставницима (посебно онима са мање искуства) да побољшају своје методе управљања учионицом. У просеку, као и у Србији, два од три наставника (и три од четири

наставника почетника) наводе да су повратне информације које су добили имале позитиван утицај на начин на који управљају понашањем ученика у учионици (*Табела 9*).

Отприлике један од пет наставника у образовним системима ОЕЦД-а, па и у Србији, пријављује висок ниво потребе за професионалним учењем које се односи на коришћење дигиталних ресурса, било у погледу педагошких или техничких вештина. У овим областима, искуснији наставници чешће наводе висок ниво потребе за овом подршком.

С друге стране, чињеница да је учешће у стручном усавршавању фокусирано на традиционалне теме, као што су знање специфично за предмет, педагогија и методе оцењивања ученика, посебно високо, релативно мали број наставника наводи висок ниво потребе за професионалним усавршавањем у овим областима (12%, 13% и 16% у просеку, респективно; у Србији нешто више – 17%, 18%, 20% респективно). У том контексту, више од 40% наставника у Јапану, Казахстану, Шангају (Кина), Узбекистану и Вијетнаму наводи висок ниво потреба у све три области. У већини образовних система, наставници почетници значајно чешће него искусни наставници наводе висок ниво потреба у ове три области.

Препреке за учешће у стручном усавршавању

Наставници најчешће наводе као разлог за неучешће у континуираном стручном усавршавању недостатак времена због других обавеза. Неких 63% наставника у образовним системима ОЕЦД-а, у Србији 47%, „слажу се“ или „у потпуности се слажу“ да време представља препреку за њихово учешће у стручном усавршавању (*Табела 10*). Међутим, не суочавају се сви са овим препрекама. У приближно половини образовних система, код старијих наставника је мања вероватноћа да наведу недостатак времена као препреку за учешће у стручном усавршавању. Ово може бити разлог за забринутост, јер је потребније да се млађи наставници више укључе у стручно усавршавање.

Неадекватни понуђени термини у односу на радну недељу су друга најчешће наведена препрека, у просеку скоро 60% наставника. Међутим, у Србији је то тек пета наведена препрека (35,5%). Једна од препрека је и да се не нуди одговарајуће стручно усавршавање, што је навело 32% наставника у Србији.

Трошкови стручног усавршавања су трећа најчешће наведена препрека, коју је у просеку навело 46% наставника. У Србији је то друга најчешће наведена препрека са процентом наставника од 45%. Разлике у овом аспекту образовних система могу одражавати прописе о томе да ли је финансирање професионалног развоја у надлежности система или самих наставника.

Утицај доступности стручног усавршавања на наставнике и наставу

Поглавље 3 овог извештаја испитало је важне професионалне резултате које су наставници сами навели, као што су ниво квалитета професионалног живота наставника и степен до којег наводе

да су у стању да постигну циљеве наставе. Оба ова исхода се мере у ТАЛИС-у користећи се скалама које су стандардизоване и имају стандардну девијацију од два у свим образовним системима који учествују у ТАЛИС-у. Овај део разматра како је доступност стручног усавршавања у различитим фазама каријере наставника повезана са овим исходима.

Професионално задовољство

Наставници који су недавно почели да раде у школи и који су учествовали у уводним програмима (било формалним или неформалним) имају тенденцију да наводе веће задовољство послом, чак и након што узму у обзир низ карактеристика наставника и школе (*Табела 11*). Са овим су у складу и резултати истраживања у Србији. Однос између учешћа у уводним активностима и задовољства послом статистички је значајан у приближно половини образовних система; па чак и када је степен неизвесности превелик да би се искључила могућност недостатка односа, процењени коефицијент никада није негативан.

Слично томе, постоји негативна повезаност између учешћа у уводним активностима и стреса везаног за рад за наставнике који су се запослили у школи у којој су тренутно и ту раде у периоду од пет година које су претходиле истраживању (што указује на то да наставници који су учествовали у уводним програмима наводе ниже нивое стреса).

5. Руковођење и аутономија наставника

Ово поглавље испитује могућности руковођења и степен аутономије наставника. Истражује у којој мери су наставници укључени у доношење одлука на нивоу школе, колико аутономије имају у својој наставној пракси и да ли имају могућности да преузму професионалне руководеће улоге. Такође, анализира како се ове димензије професионалног деловања односе на квалитет професионалног живота наставника, задовољство послом и самоефикасност. Резултати показују да руковођење и аутономија наставника играју двоструку улогу: оне су важне за професионални идентитет, а истовремено служе као ресурси који подстичу прилагодљивост наставе, самопоуздање и посвећеност у испуњавању професионалних захтева.

Најважнији налази

- **Наставници са већом аутономијом у настави истичу већу прилагодљивост, веће задовољство послом и већу квалитет професионалног живота.** У земљама ОЕЦД-а, наставници са већом аутономијом у доношењу одлука као што су планирање наставних јединица, одабир наставних метода и флексибилна имплементација наставног плана и програма у већини случајева изјављују да могу да прилагоде наставу потребама ученика. Они такође наводе веће задовољство послом и мањи стрес.
- **Аутономија коју наставници имају не зависи нужно од њиховог искуства.** У свим земљама, почетници и искусни наставници често пријављују сличне нивое аутономије у наставним одлукама. Међутим, у просеку у земљама ОЕЦД-а, искуснији наставници (они са више од десет година искуства) наводе већу аутономију у областима као што је одабир наставних метода. Занимљиво је да Кореја и Костарика показују обрнути образац, наставници почетници (они са мање од пет година искуства) наводе знатно већу аутономију од својих искусних вршњака, од најмање 8% у свим областима у Кореји, и преко 14% у одабиру циљева наставе и спровођењу наставног плана и флексибилног програма на Костарики.
- **Аутономија се позитивно односи на поверење наставника, али образовни системи треба да размотре како и када се одобрава.** Подаци ТАЛИС-а показују да наставници који наводе виши ниво аутономије такође имају већу вероватноћу да се осећају самоуверено у настави и управљању учионицом. Овај позитиван однос између аутономије и самоефикасности је јачи и доследнији међу искусним наставницима. Ово сугерише да системи могу да узму у обзир потребе и профиле наставника приликом одређивања колики степен аутономије треба да имају.
- **Оснаживање наставника да буду руководиоци у школама и ван ње, повећава њихово задовољство послом.** Наставници који су активно укључени у доношење одлука на нивоу школе, охрабрени да предводе иницијативе или верују да могу да утичу на образовне политике пријављују знатно виши ниво задовољства послом. Овај образац важи у скоро свим образовним системима, што указује на то да аутономија и професионално деловање могу да допринесу да наставник осећа да његов рад има сврху и важну улогу у друштву.
- **Укључивање наставника у одлуке на нивоу школе које се тичу њихове праксе опада у многим образовним системима.** Према речима директора, између 2018. и 2024. године, учешће наставника у процени ученика и доношењу дисциплинских политика смањило се у просеку за 3% у земљама ОЕЦД-а. Дугорочни трендови од 2013. до 2024. показују још оштрије падове – преко 20% у земљама попут Србије и Сингапура. Само неколико образовних система, као што су Јапан и Шангај (Кина), пријављују повећање учешћа наставника у овим областима рада.
- **Контекст је важан: Могућности за ангажовање на нивоу школе су чешће у руралним и државним школама.** У земљама ОЕЦД-а, 78% наставника наводи да њихова школа пружа могућности да учествују у доношењу одлука, али то је знатно чешће у руралним него у урбаним школама (просечна разлика од 8%). Наставници у државним школама такође наводе веће могућности за учешће од оних у приватним школама (просечна разлика разлика од 5%), са разликама које достижу преко 14% у земљама као што су Јапан и Сингапур.

Једна од најважнијих образовних политика коју један образовни систем може да направи је да одреди колико овлашћења за доношење одлука треба дати наставницима. С једне стране, образовни системи желе да обезбеде да се квалитетно образовање доследно пружа; с друге стране, наставници познају своје ученике и у најбољој су позицији да прилагоде наставу њиховим потребама. То укључује постављање циљева наставе, одабир педагошких метода и управљање у складу са ширим институционалним смерницама [92]. Аутономија наставника, када се усмерено и стратешки примењује, представља кључни ресурс за побољшање школског окружења и подстицање учења ученика.

Доношење одлука у образовним системима често је структурирано кроз трансфере одлука, односно делегирање овлашћења са централних институција на школе и, унутар школа, на наставнике. Док је доношење одлука на нивоу школе већ дуго у фокусу образовног управљања, све се више препознаје значај аутономије наставника, посебно у педагошким одлукама у учионици, за ефикасно функционисање школе и задовољство наставника у раду [93].

Међутим, преношење доношења одлука не зауставља се на нивоу школске политике. Овде се мисли на свакодневно одлучивање наставника у учионици, које обухвата одабир наставних материјала, постављање циљева учења, одабир стратегија оцењивања и прилагођавање наставне педагогије. Ови облици наставне аутономије нису равномерно распоређени. У неким образовним системима, више самосталног одлучивања се даје искусним наставницима, док наставници почетници раде у ужим, прописаним оквирима. Аутономија не утиче само на то како наставници раде, већ и на њихов професионални идентитет.

Ово поглавље се ослања на податке из ТАЛИС-а 2024 са циљем да се испита које одлуке наставници доносе у различитим системима. Истражује се да ли наставници верују да доприносе политици на нивоу школе (руководство школе) и у којој мери самостално одлучују о својим методама у учионици (наставна аутономија). Ово поглавље такође анализира да ли се ови погледи разликују у зависности од карактеристика наставника или школског контекста, и да ли су се та уверења променила од претходних ТАЛИС циклуса. Најзад, ово поглавље разматра како се ови фактори односе на професионалне исходе наставника – квалитет професионалног живота наставника, задовољство послом и постизање циљева наставе (види Поглавље 3).

Учествовање у руковођењу школом

Кључна димензија доношења одлука наставника представља степен у којем су наставници укључени у доношење одлука које утичу на функционисање њихових школа [94]. Подаци из истраживања образовања указују да се подељено руковођење схвата као модел у којем се управљачке улоге и одговорности деле између више актера у школској заједници, укључујући наставнике [95]. Ово представља професионални облик ангажовања и способност појединаца који им омогућава да делују са сврхом и утицајем истовремено признајући и професионалну стручност наставника и подстичући их да обликују праксу у учионици, али и школску културу [93].

Поред формалних организационих структура и распореда, руковођење може да се огледа и у томе како наставници доживљавају своје могућности да утичу на школске одлуке и како преузимају руководеће улоге. Стога, питање је да ли наставници верују да њихове школе пружају довољно могућности за то. ТАЛИС 2024 нуди драгоцене увиде у перцепцију наставника о овим могућностима у бројним областима.

Из перспективе наставника

Генерално доношење одлука

ТАЛИС 2024 испитује наставнике да ли им њихова школа пружа могућности да активно учествују у доношењу школских одлука. У просеку, у земљама и територијама ОЕЦД-а са доступним подацима (у даљем тексту, „у просеку“), скоро осам од десет наставника (78%), а у Србији нешто више 83%, наводи да њихова школа пружа запосленима могућност да активно учествују у доношењу школских одлука. Ова бројка расте на више од девет од десет наставника у Албанији, Бугарској, Узбекистану и Вијетнаму, али пада испод седам од десет у Аустралији, Француској заједници Белгије и Чилеу (*Табела 1*).

Родне разлике су ретке, али тамо где се јављају, мушки наставници чешће наводе могућност да учествују у школским одлукама, осим у Узбекистану, где је супротно (*Табела 1*). У Србији наставници чешће наводе могућност да учествују у школским одлукама (87%) у односу на наставнице (82%). Ови подаци сугеришу да доношење одлука у школи може одражавати неједнак родни приступ у утицају у бројним образовним системима.

Наставници у Србији наводе ниво аутономије у настави и учешће у доношењу одлука на нивоу школе о наставном плану и програму, настави и другим школским политикама који су близу просека ОЕЦД-а (тј. нису доследно ни изнад ни испод просека ОЕЦД-а по ставкама обухваћеним сваком области).

Снажни и доследни системи оцењивања могу допринети већој аутономији наставника у педагошком раду. У Србији се сви наставници формално оцењују.

Допринос руковођењу школом

Не постоји начин да сви наставници могу или треба да буду директно укључени у доношење одлука. Па ипак, школе могу да подрже заједничко руковођење кроз формалне механизме као што су школски тимови који представљају тела одговорна за планирање наставе, расподелу ресурса, координацију наставног плана и програма и доношење одлука на нивоу школе. Ови тимови нуде структуриране начине за учешће наставника у руковођењу и помажу у укључивању наставника у процесе доношења одлука у школи [96].

Иако је ТАЛИС дефиниција тимова за управљање у школи широка, она пружа увид у то колико су наставници заступљени у доношењу одлука преко својих представника. Према ТАЛИС-у 2024,

отприлике један од два наставника у образовним системима ОЕЦД-а укључени су у тимове за управљање школом, на основу главних извештаја (*Табела 2*). У образовним системима као што су Аустрија, Колумбија, Костарика, Мароко и Северна Македонија, заступљеност је широко распрострањена (преко 90%), у Србији око 90%. Насупрот томе, у Данској, Холандији и Вијетнаму, мање од 10% директора наводи заступљеност наставника у овим тимовима.

Успостављање школске климе

Улога наставника у руководству није ограничена само на учешће у процесу доношења одлука. Наставници могу помоћи у успостављању школске климе која јача креативност, сарадњу и погодна је за учење. ТАЛИС такође пита наставнике да ли их њихове школе подстичу да покрену нове идеје, да ли имају иницијативе и да ли помажу у обликовању школске културе.

- a. **Водеће нове иницијативе:** У просеку, 82% наставника, а у Србији 87% наставника, наводи да њихова школа подстиче особље да уводи нове иницијативе. Ово осећање дели велика већина наставника у бројним образовним системима (28). У Албанији и Вијетнаму, преко 97% наставника наводи ово (*Табела 1*).
- b. **Промовисање професионалних заједница за учење:** 79% наставника у просеку, а у Србији 76%, наводе да наставници преузимају водеће улоге у овој области, у распону од преко 95% у Албанији и Узбекистану до 59% у Јапану.
- c. **Водеће колаборативне активности:** У просеку 84% наставника, у Србији 85%, пријављује покретање и вођење сарадње са колегама и нема система испод 72% својих наставника који то не раде. Ово сугерише да је професионална сарадња наставника добро уграђена у већину образовних система (*Табела 1*).

Утицај на образовну политику

Наставници могу да врше утицај на различитим нивоима, укључујући одлуке на нивоу школе и, понекад, на ширу образовну политику. Док наставници наводе да имају активну улогу у школама, мало њих сматра да имају утицај изван нивоа школе. Само 24% наставника у образовним системима ОЕЦД-а, а још мање у Србији 21,5%, „слажу се“ или се не „слажу у потпуности“ да могу да утичу на образовну политику у својој земљи (*Табела 3*).

Ова перцепција ограниченог утицаја је широко распрострањена: у 20 образовних система, мање од 20% наставника сматра да могу да утичу на образовну политику, а бројка је испод 10% у Аустрији, Француској заједници Белгије, Хрватској и Пољској. На другом крају скале, преко 70% наставника у Албанији, Саудијској Арабији, Уједињеним Арапским Емиратима, Узбекистану и Вијетнаму сматра да могу да утичу на образовну политику.

Из перспективе директора

ТАЛИС 2024 је питао директоре школа да ли наставници имају „значајну одговорност“ у бројним областима на нивоу школе: наставни план и настава, креирање школских политика, буџета и распоред активности запослених. Такво укључивање не само да одражава формално делегирање овлашћења од стране руководства школе, већ и представља ширу културу професионалног поверења и заједничког управљања.

Наставни план и програм и настава

Наставници су више укључени у области и задатке који су уско повезани са наставом, према подацима, као што је наведено у претходним извештајима ТАЛИС-а [97]. У просеку, 77% наставника, у Србији 84%, ради у школама у којима имају значајну одговорност у избору материјала за учење (*Табела 4*). Најмање половина наставника ради у таквим школама у 42 од 54 образовна система. Преко девет од десет наставника у Данској, Естонији, Исланду, Италији, Холандији, Пољској и Словенији имају такву одговорност, док мање од два од десет наставника у Узбекистану то раде.

Наставници играју и значајну улогу у доношењу одлука о коришћењу дигиталних ресурса за наставу. У 40 од 54 образовна система, најмање један од два наставника има значајну одговорност у овој области. У Србији 71% наставника је навело да имају улогу у доношењу одлука о коришћењу дигиталних ресурса. Насупрот томе, мање наставника је укључено у одређивање садржаја наставе. Директори тврде да у просеку око 47% наставника ради у школама у којима имају значајну одговорност у овој области, док је у Србији тај проценат наставника веома мали (19%).

Када је у питању одлучивање који наставни садржаји се нуде, само 33% наставника, у просеку, има значајну одговорност. У већини образовних система, ова одговорност припада пре свега руководству школе. Међутим, у Чешкој, Естонији, Финској, Исланду, Италији, Холандији и Србији, најмање један од два наставника учествује у таквим одлукама. Ова врста одговорности практично не постоји у Саудијској Арабији (*Табела 4*).

Школске политике

Утицај наставника на школске политике у великој мери је ограничен. У просеку, мање од половине наставника има значајну одговорност у вези са школским политикама, укључујући оне које се односе на унапређење школе, процену ученика, дисциплину и разноликост.

У просеку, исто као и у Србији, мање од четири од десет наставника укључено је у дефинисање политика побољшања школа. Међутим, постоје неке варијације у зависности од образовног система. На пример, најмање половина наставника у Естонији, Италији, Кореји, Холандији и Словенији укључена је у дефинисање политика побољшања рада школе, док је мање од једног од десет наставника у Азербејџану и Саудијској Арабији у то укључено (*Табела 5*).

Слично томе, четири од десет наставника су у просеку укључени у успостављање политике оцењивања ученика (укључујући националне и регионалне процене). Иако постоје велике варијације у системима, чини се да наставници постају мање укључени у успостављање политике оцењивања ученика на нивоу школе. У Србији само 17% наставника учествује у постављању политике оцењивања ученика.

Скоро четири од десет наставника, у Србији три од десет, укључени су у успостављање дисциплинских политика и процедура (39% у просеку). Ово учешће је посебно високо у Чешкој, Исланду и Словенији, где је укључено више од 67% наставника, али је мање распрострањено у Саудијској Арабији, Шведској и Узбекистану, где је овај проценат мањи од 5%.

Када је реч о политици о разноликости ученика школе, укључивање наставника се односи на 39% наставника у образовним системима ОЕЦД-а. У Србији износи 61%, а бројка прелази 67% у Естонији, Финској, Летонији и Словенији, али је испод 10% у Мароку, Саудијској Арабији, Сингапуру и Узбекистану. Насупрот томе, политика о разноликости наставника остаје углавном изван надлежности наставника. Само 20% наставника је значајно укључено, а у већини система та бројка је знатно нижа. Финска је значајан изузетак на нешто више од 50%, док је у Србији 38% наставника укључено у одређивање политике о разноликости наставника (*Табела 5*).

Буџет и запослени

Наставници у образовним системима, па тако и у Србији, практично немају значајну укљученост у буџетску и кадровску политику, као што су отпуштање или суспензија наставника из радног односа, одређивање почетних зарада наставника и одређивање повећања плата наставника. Веома мали број наставника, у Србији око 5%, може имати одговорност за именовање или запошљавање наставника (само у Данској и Холандији нешто више од једног од два наставника има ту одговорност). Наставници ретко имају значајну одговорност за одлуке о расподели буџета у школи (6% у просеку, у Србији 0,2%). Једини изузеци су Кореја и Летонија, где 25% и 21% наставника имају ову одговорност, на основу података добијених од директора (*Табела 6*).

Наставничка аутономија

Наставничка аутономија се односи на то колико наставници имају слободе у дефинисању и прилагођавању својих наставних садржаја, стратегија и метода. Наставници који имају наставну аутономију могу направити нијансиране изборе када је у питању реализација наставе на начине који најбоље помажу ученицима да науче одређено градиво [98]. Међутим, аутономија није решење које одговара свима. Истраживања показују да аутономија наставника треба да узима у обзир контекст и да буде прикладна нивоу њиховог професионалног развоја [99,100]. За искусне наставнике, недовољна аутономија може ограничити њихову способност за иновације, док превелика аутономија код наставника почетника може бити превише захтевна и изазовна. На крају, циљ аутономије није само професионално задовољство наставника, већ подршка и

унапређење учења. Да би се подстакло смислено и одрживо образовање, важно је да наставна аутономија буде правилно временски усклађена, адекватно подржана и праведно распоређена.

ТАЛИС испитује наставнике колико аутономије имају у две широке врсте професионалних одлука и пет наставних домена.

- **Структурне наставне одлуке**
 1. Флексибилно спровођење наставног плана и програма
 2. Избор циљева учења
 3. Избор начина оцењивања
- **Практичне наставне одлуке**
 1. Избор наставних метода
 2. Осмишљавање и припрема часова

Флексибилност наставника у спровођењу наставног плана и програма и у одабиру циљева учења може одредити у којој мери су други фактори усклађени, као што је одлучивање које методе и стратегије да се користе у учионици или које методе оцењивања су најприкладније. Таква флексибилност такође може дати наставницима више простора у управљању када је разноликост потреба за учењем у учионици висока.

Већина наставника у образовним системима ОЕЦД-а наводи висок степен аутономије у овим областима, али степен аутономије и варијације у образовним системима откривају важне разлике у начину на који је структурирана аутономија наставе. На пример, три од четири наставника у просеку, као и у Србији, наводе да су у стању да флексибилно спроведу наставни план и програм. То није случај у образовним системима као што су они на Малти, у Мароку, Португалији и Словачкој, где је овај проценат мањи од 60%. Насупрот томе, више од 85% наставника у Алберти (Канада), Бугарској, Колумбији, Италији, Норвешкој, Шведској, Сједињеним Америчким Државама и Вијетнаму наводе овај ниво аутономије ([Табела 7](#)).

Сличан образац важи и за избор циљева учења: 71% наставника у образовним системима ОЕЦД-а, а 74% у Србији, наводи аутономију у овој области. Мање од 50% наводи такву аутономију на Малти, Мароку и Словенији, док се системи као што су у Азербејџану, Бугарској, Колумбији, Италији, Јапану, Румунији и Вијетнаму поново истичу са преко 85% наставника који наводе аутономију у одабиру циљева учења ([Табела 7](#)).

Поред ових структурних активности, аутономија је још распрострањенија када су у питању практичније, свакодневне педагошке одлуке.

Осмишљавање и планирање часова, као и одабир наставних метода јесу области у којима велика већина наставника изјављује да имају значајну (ако не и потпуну) аутономију, како у просеку тако и у свим системима, на 93% и 92%, у Србији 94% и 89%. Само неколицина образовних система, Албанија, Кореја и Мароко, пада испод 80% за ове индикаторе. Међутим, чак и у системима са најнижим процентима, више од 70% наставника наводи одређени степен аутономије.

Наиме, само четири образовна система – Бугарска, Колумбија, Италија и Вијетнам, наводе да више од 85% наставника има значајну или потпуну аутономију у свих пет области. **Ово сугерише да, иако већина наставника наводи аутономију у барем неким областима, веома високи нивои пуне наставничке аутономије остају релативно ретки.**

Разумевање како се наставничка аутономија дели у школама са различитим популацијама ученика може указати на то како су услови наставе прилагођени различитим потребама учења. Иако из података ТАЛИС 2024 не произлазе конзистентни међународни обрасци, они откривају значајне разлике специфичне за земљу које илуструју како се обликује аутономија у односу на разноликост у учионици.

Иако нема свеобухватног обрасца који повезује разноликост ученика са нивоима аутономије у свим земљама, подаци указују на то да неки системи расподељују наставничку аутономију на основу карактеристика или потреба школе. Ови налази специфични за земљу наглашавају разноликост политичких избора у вези са одобравањем наставничке аутономије у различитим образовним окружењима.

Штавише, овај образац се протеже и изван оквира школе. Наставници који верују да могу да утичу на образовну политику у својој земљи или региону такође наводе виши ниво задовољства послом. Овај образац важи у скоро свим образовним системима. Ови резултати указују на то да када се наставници осећају поуздано и овлашћено да делују – било у својим учионицама, школама или ширем образовном систему – они ће вероватно бити професионалније ангажовани и задовољни, не само као стручњаци, већ и као они који доприносе својој школи и образовном систему.

Наставничка аутономија

Подаци из ТАЛИС-а показују да је наставничка аутономија позитивно повезана са осећајем наставника да испуњавају циљеве својих наставних јединица, и пре и после контроле за карактеристике наставника и школе. Наставници са већом аутономијом такође чешће кажу да узимају у обзир претходно знање и потребе ученика приликом планирања наставе, мењају начин на који објашњавају ствари када ученици имају потешкоћа и прилагођавају своју наставу. То је случај у просеку и у већини образовних система. (*Табела 7*). Ово указује на то да аутономија не само да подржава професионално задовољство наставника, већ и омогућава флексибилно и адаптивно прилагођавање наставне праксе потребама ученика.

Даље анализе показују да наставници са високом наставном аутономијом (у горњем кварталу скале аутономије) имају знатно већу вероватноћу да наведу поверење у неколико кључних наставних области. На пример, ови наставници у већој мери наводе да могу да варирају наставне стратегије у својој учионици за више од 10% у односу на своје колеге истих година са нижом наставничком аутономијом (у доњој четвртини). Овај образац је доследан у образовним системима. Исто тако, наставници са већом наставничком аутономијом у већој мери наводе да

су у стању да натерају ученике да се држе правила у учионици (са разликом од 6% у образовним системима ОЕЦД-а) и да су способни да смање разлике у постигнућима између ученика (преко 8% разлике, у просеку).

Наставничка аутономија је доследно позитивно повезана са задовољством наставника послом у већини образовних система, као и у Србији. Међутим, овај однос се не примећује у Норвешкој и Сједињеним Америчким Државама (*Табела 8*).

Ментално и емоционално стање наставника позитивно је повезано са нивоом њихове наставничке аутономије. У већини образовних система, укључујући и Србију, наставници који наводе већу аутономију у настави ређе доживљавају стрес на послу, мање се осећају преоптерећено, имају времена за приватни живот и имају мање негативних ефеката на своје ментално, а понекад и физичко здравље (*Табела 9*).

Међутим, подаци ТАЛИС-а указују на то да наставници такође морају да се осећају сигурни у своју способност да ефикасно остварују наставничку аутономију. У образовним системима, снага односа између аутономије и добробити на радном месту и стреса се смањује када се узме у обзир самоефикасност. Другачије речено, у већини образовних система, мање самоуверени наставници могу да се осећају преплављени аутономијом ако се не осећају спремним да се носе са њом.

Док самоефикасност наставника, посебно њихово самопоуздање у управљању учионицом и држању наставе, показује трајну позитивну повезаност с аутономијом, повезаност између аутономије и самоефикасности је јача и доследније се посматра у већем броју система када су у питању искусни наставници у поређењу са наставницима почетницима. Ово доказује да аутономија може да постане ефикасна јер наставници на тај начин стичу искуство у учионици и поверење у своју професионалну процену. Ова разматрања наглашавају важност испитивања не само колико аутономије се одобрава, већ и *када, коме и под којим* институционалним условима. На крају крајева, циљ није аутономија сама по себи, већ аутономија која је сврсисходна, подржана и повезана са наставом и учењем. Разумевањем услова под којима наставници најбоље могу да врше професионалну процену, образовни системи могу да се крећу ка визији аутономије наставника у доношењу одлука које оснажују појединце, јачају школе и доприносе бољим исходима како за ученике тако и за наставнике.

6. Професионални односи у школској заједници

Ово поглавље истражује професионалне односе који обликују искуство наставника у школској заједници. Креће се од заједничке праксе наставника и услова који се ослањају на колегијалност и поделу одговорности, потом на професионалне односе између директора и наставника и на то како руковођење школом може да негује сарадничку школску културу. Односи са ученицима се такође истражују. Најзад, поглавље приказује како наставници сарађују са родитељима и старатељима, укључујући учесталост и начин комуникације, степен укључивања родитеља у доношење школских одлука као и како ови фактори утичу на начин вредновања наставника. Анализа на крају осликава како су снажни и сараднички професионални односи са различитим заинтересованим странама повезани са остваривањем наставних циљева, добробити и задовољством наставника на послу.

Најзначајније чињенице

- **Наставници који наводе већи степен сарадње имају већу вероватноћу да остваре циљеве наставе.** Постоји много начина на које наставници сарађују али само 5% наставника посматра часове других наставника и даје им повратне информације „месечно или чешће”, према просеку широм земаља ОЕЦД-а. Напротив, више од 40% наставника у Казахстану, Шангају (Народна Република Кина), Узбекистану и Вијетнаму сарађује управо на овај начин.
- **Наставници при врху квартала самоефикасности у својој земљи теже да у просеку имају већу сарадњу** у свим наведеним типовима сарадње. Ово је посебно случај када наставници **дискутују о напретку у учењу код одређених ученика** (13% више за наставнике са високим степеном самоефикасности) и размени наставног материјала са колегама (11% за наставнике са високом самоефикасношћу).
- Близу девет од десет наставника (87%) истиче да њихови директори имају добре односе са запосленима у просеку широм земаља ОЕЦД-а. Ово се односи више на наставнике из школа у руралним срединама и приватним школама. **Наставници који истичу добре сарадничке односе са директорима, другим наставницима, родитељима и старатељима наводе боље ментално и физичко здравље.**
- **Више од два од три наставника (71%) каже да родитељи и старатељи у њиховим школама поштују наставнике** према просеку ОЕЦД-а. Па ипак, ова перцепција значајно варира у образовним системима. Иако преко 90% наставника истиче висок степен цењености од стране родитеља и старатеља у Узбекистану и Вијетнаму, мање од 60% наставника у Француској заједници у Белгији, Бразилу, Француској, Мађарској, Јапану и са Малте истичу то исто.
- Према ОЕЦД-у, **преко девет од десет наставника пријављује позитивне односе између наставника и ученика** у својим школама. Кажу да се наставници и ученици најчешће добро слажу; већина наставника је заинтересована да чује оно што ученици имају да кажу; и уколико је ученику потребна додатна подршка, школа му је омогућава.

Један од најбитнијих фактора који утичу на наставнике јесу њихови односи. Наставници сарађују са великим бројем различитих људи током каријере, укључујући ученике, колеге, директоре, родитеље и старатеље као и чланове шире заједнице. Све ово чини школску заједницу која има велики утицај на посао, искуства и постигнућа наставника. Квалитет и природа ових односа могу да утичу на то колику подршку наставници осећају, колико ефикасно они сарађују и у којој мери су спремни да се на најбољи начин суоче са потребама својих ученика [101,102]. Разумевање интеракција међу наставницима може помоћи у препознавању типова школских заједница које подстичу професионални развој наставника.

Ово поглавље истражује односе наставника са другим наставницима, директорима, ученицима, родитељима и старатељима. Анализира да ли различите групе наставника доживљавају различите типове односа и како су ти односи повезани са професионалним постигнућима наставника (испуњење циљева наставе, осећање добробити и задовољства на послу).

Професионални односи са другим наставницима

Професионални односи између наставника јесу кључни део школске заједнице. Сарадња и кохезија наставника имају позитивне ефекте како за ученике тако и за наставнике [101]. Квалитетни професионални односи могу да помогну наставницима да уче једни од других [103], сарађују како би разумели индивидуалне потребе ученика [104] и у неким студијама може бити повезано са добробитима наставника [105].

У просеку, као и у Србији, наставници са пуним радним временом проводе око три сата учествујући у тимском раду и разговору са колема током календарске недеље, док у разговору са родитељима проведу око два сата (*Табела 1*).

Међународно истраживање у области наставе и учења (ТАЛИС) има за циљ да се боље разуме како наставници раде заједно. ТАЛИС поставља два сета питања о међусобним односима наставника. Први сет се односи на сарадњу наставника који раде заједно. Други сет питања се односи на њихову колегијалност или ослањање наставника једних на друге.

Сарадња међу колегама може да иде од повремене размене попут дељења извора до континуиране сарадње усмере ка заједничким циљевима као што је заједничка настава [106]. Таква сарадња укључује заједничко доношење одлука и рефлексiju о наставној пракси, која често има за циљ унапређење наставе и учења на нивоу ученика, одељења или школе [107]. Сарадња која је базирана на побољшању наставе као што је дискутовање о показатељима учења или добијање повратних информација након посматрања наставе може да охрабри заједничко учење међу наставницима, премда бенефити зависе како од уложеног времена тако и од јасно постављене сврхе [108]. Сарадња која се понавља и базира на заједничким вредностима и активном ангажовању је основа за процес колегијалне кооперације [109].

ТАЛИС испитује наставнике о њиховим заједничким активностима и колико су те активности честе на месечном нивоу. Ове заједничке активности могу да се поделе у две раздвојене групе:

1. *професионална сарадња* (нпр. тимско подучавање, давање повратних информација на основу посматрања наставе, ангажовање у заједничким активностима у различитим одељењима и учествовање у колаборативном професионалном учењу) и
2. *размена и координација у настави* (нпр. размена наставних материјала, дискутовање о напредовању одређених ученика и рад са другим наставницима како би се обезбедили заједнички стандарди у евалуацији за процену напретка ученика).

Очекивано је да ће се дубља професионална сарадња практиковати у мањој мери будући да те колаборативне праксе могу да одузимају више времена. Стога треба бити опрезан у тумачењу ових података.

Већа је вероватноћа да наставници сарађују „месечно или чешће” у једноставнијим разменама и координацији наставе. На пример, 41% наставника у просеку започиње дискусију о напретку код појединих ученика. Више од 60% наставника у Норвешкој, Пољској и Шведској, а у Србији чак 80% наставника, поступа тако. Око 31% наставника у просеку, у Србији 36%, размењује наставне материјале са својим колегама. У просеку, 28% наставника истиче да раде са другим наставницима како би обезбедили заједничке стандарде у евалуацији процене напретка ученика. У Србији то чини чак 57% наставника (*Табела 2*).

Заједничке професионалне активности су ређе. На пример, само 9% наставника, а 16% наставника у Србији, учествује у овим активностима у различитим одељењима. Само 10% заједно подучава, а 5% наставника у просеку посматра часове својих колега и даје им повратну информацију. У Србији је то 12% и 8% респективно. (*Табела 2*).

Учесталост сарадње зависи од неколико фактора, као што су величина школе и ограничења ресурса. На пример, дубља сарадња може да одузима више времена и да захтева бољу координацију, те је стога мање учестала. Па ипак, испитујући да ли наставници истичу да никад нису учествовали у одређеној пракси може да покаже на који начин образовни систем олакшава њихову сарадњу. Фокусирајући се на размену и координацију у наставним активностима:

- Више од 20% наставника у Мароку и Бахреину истиче да никад нису разменили наставни материјал са својим колегама, док у Србији то није урадило само 6% наставника.
- Више од 14% наставника са Костарике, из Француске, Марока и Вијетнама истиче да нису никада дискутовали о напретку одређених ученика, док је у Србији тај проценат само око 3%.
- Више од 20% наставника са Костарике, из Француске, Мађарске и Марока истиче да никада нису радили са другим наставницима у својим школама како би осигурали заједничке стандарде при евалуацији, док је у Србији тај проценат само око 4%.

Ако посматрамо заједничке активности, углавном је била већа вероватноћа да наставници никад не раде следеће:

- Више од 70% наставника у Француској заједници Белгије, Малти, Мароку, Холандији и Сједињеним Америчким Државама истиче да никада нису подучавали заједно као тим у истом одељењу (*Табела 3*). Сваки трећи наставник у Србији никада није подучавао у тиму с другим наставницима у истом одељењу.
- Више од 75% наставника у Француској заједници Белгије, Костарики и Шпанији, а само 15% наставника у Србији, истиче да никад нису посматрали часове других наставника и давали им повратну информацију.
- Више од 40% наставника у Мароку и Сједињеним Америчким Државама, а само 8% наставника у Србији, истиче да никада нису учествовали у заједничким активностима у другим одељењима.

- Више од 40% наставника у Француској и Мароку, а само 3% наставника у Србији истиче да никад нису узели учешће у колаборативном професионалном учењу.

Ко сарађује

Наставнице у просеку више наводе једноставнију размену и координацију у настави у односу на њихове мушке колеге. На пример, оне кажу да сваки месец дискутују о напретку појединих ученика (11% више за наставнице), размењују наставне материјале са колегама (8% више за наставнице) и раде са другим наставницима у њиховим школама како би обезбедили заједничке стандарде за евалуацију процене напретка ученика (6% више за наставнице) (*Табела 2*). У Србији су резултати истраживања у складу са међународним просеком, односно и у Србији наставнице више сарађују у односу на њихове мушке колеге.

У заједничким професионалним активностима наставнице чешће држе наставу заједно као тим него мушки наставници (30% наставница у поређењу са 26% наставника), иако је у 19 образовних система који учествују у ТАЛИС-у важило другачије, посебно у Чилеу, Северној Македонији, али и у Србији. Наставнице више учествују у колаборативном професионалном учењу (38% наставница у поређењу 26% наставника, у просеку). Мушки и женски наставници у просеку учествују у заједничким активностима у различитим одељењима и старосним групама отприлике исто. У Србији су резултати истраживања у складу са међународним просеком.

У просеку нема значајне разлике између мушких и женских наставника, када је у питању посматрање часова других наставника. Па ипак, мушки наставници чешће наводе да то раде него наставнице и то чак у 23 образовна система. Ово је посебно случај у Јапану (24% наставника истиче тако у поређењу са 16% наставница), у Бугарској (8% наставника; 3% наставница) и Италији (12% наставника, 7% наставница) и у Србији (12% наставника и 6% наставница). С друге стране, наставнице чешће посматрају часове својих колега након тога дају повратне информације у три образовна система: Алберта (Канада) (наставнице имају 9% поена више од наставника), Кореја (наставнице имају 5% поена више од наставника и Холандија (наставнице имају 5% поена више од наставника) (*Табела 2*).

Наставници почетници у односу на наставнике са искуством чешће наводе коришћење колаборативних метода барем једном месечно. Наставници почетници истичу да раде са другим наставницима у школи како би обезбедили заједничке стандарде евалуација за процену напретка ученика и учествују у колаборативном професионалном учењу (44% наставника са мање искуства у просеку, у поређењу са 41% наставника са искуством). Међутим, у Србији налази истраживања показују супротно – наставници са више искуства чешће наводе сарадњу са колегама у односу на наставнике почетнике (*Табела 4*). Ови подаци су значајни за системе који додељују приходе за усавршавање наставника са мање искуства путем менторства и сарадње.

Колегијалност

Међуљудски односи, укључујући међусобну подршку, поверење и солидарност, представљају кључне темеље школске сарадничке културе и суштински су предуслов за ефективну професионалну сарадњу. Однос између колегијалности и сарадње је реципрочан. Учестала сарадња међу колегама може да помогне у јачању поверења, да изгради позитивне односе и допринесе подстицајнијој школској клими [110]. Да би измерили колегијалност, ТАЛИС пита наставнике да ли наставници у њиховим школама могу да се ослоне једни на друге. Уколико се наставници „сложе“ или „сложе у потпуности“ са исказом, закључујемо да раде у колегијалном окружењу.

У просеку, 86% наставника у својим школама, у Србији 88%, се „слажу“ или „слажу у потпуности“ да могу да се ослоне једни на друге (*Табела 5*). Само 55% наставника истиче то исто на Костарики. С друге стране скале, преко 95% наставника је истакло то у Албанији, Фламманској заједници Белгије, Шангају и Вијетнаму.

Наставници који раде у мање изазовним срединама теже да буду у већој мери колегијални. У 38 образовних система, међу којима је и Србија, није било значајније разлике у колегијалности међу колегама између школа које имају мање од 10% ученика из социоекономски угрожених породица и оних који предају у школи 30% или више таквих ученика (*Табела 5*). Ови резултати у овим образовним системима указују на то да изазови не морају да воде ка мањој колегијалности.

Професионални односи са директором

Професионални однос између директора и наставника може да утиче како на самог наставника тако и на целокупну школску заједницу. ТАЛИС 2024 помаже да се разуме како наставници виде овај професионални однос, да ли то зависи од наставника или од карактеристика школе, да ли карактеристике директора утичу на то и која је веза између односа наставника са директором и исхода наставника, укључујући задовољство на послу, добробит и испуњење циљева наставе.

ТАЛИС испитује наставнике о томе како виде своје директоре, укључујући њихово мишљење да ли директор има визију за школу, да ли осећају да директор нуди прилику наставницима да учествују у доношењу одлука, и да ли директор одржава добре професионалне односе са особљем, родитељима, старатељима и ученицима. ТАЛИС такође испитује директоре о њиховом начину вођења школе и методама.

Мишљења наставника о њиховим директорима су у просеку генерално позитивна:

- Приближно 87% наставника се слаже да директор има добре односе са запосленима, у распону од 77% до 98% наставника у образовним системима, у Србији 90%. 87% наставника, чак 93% у Србији, такође се слаже да директор обезбеђује да се наставници осећају одговорно према исходима учења ученика, у распону од 71% до 98% наставника у образовним системима (*Табела 6*).

- Неких 78% наставника се слаже да директор обезбеђује да се ефективно прати рад наставника, у распону од 44% до 98% наставника у образовним системима, у Србији 92%. (Табела 6).

Неких 77% наставника се такође слаже да директор даје корисне повратне информације наставницима, у распону од 61% до 98% наставника у овим образовним системима, 90% у Србији. 94% наставника у Србији се слаже да њихов директор има поверење у стручност наставника у школи (више од просека ОЕЦД-а: 92%) (Табела 6).

Односи између наставника и ученика

Односи између наставника и ученика су важан део школске заједнице будући да се верује да међусобни односи запослених и ученика могу да унапреде академско постигнуће ученика [111] као и исходе које постиже наставник [112]. ТАЛИС испитује наставнике да ли: 1) се ученици и наставници међусобно слажу; 2) да ли већина наставника мисли да је добробит ученика важна; 3) да ли је већина наставника заинтересована да саслуша ученике и 4) да ли је ученику обезбеђена додатна подршка уколико му је потребна.

Генерално, наставници истичу добре односе између ученика и наставника у школама, па је тако и у Србији. Преко девет од десет наставника у просеку, као и у Србији (93%), се „слаже“ или се „слаже у потпуности“ са све четири тврдње. Приближно 97% наставника истиче да већина наставника верује да је добробит ученика важна, а 96% њих истиче да се ученици и наставници обично добро слажу (Табела 7).

ТАЛИС такође испитује наставнике да ли се слажу да у њиховој школи ученици поштују наставнике. Око 7 од 10 наставника у просеку, као и у Србији (67%), су се сложили да ученици поштују своје наставнике. Мушки наставници имају у просеку за 3% већу тенденцију да их ученици цене, у Србији 4% (Табела 8). Наставнике старије од 50 година у просеку више цене и то за 9%, док у Србији ученици подједнако цене и старије и млађе наставнике. Наставнике с искуством ученици више цене, и то за 7%, док у Србији то није случај. У Србији ученици више цене наставнике почетнике и то за 5%. Наставници у социоекономски угроженим школама (тј. онима са више од 30% ученика из социоекономски угрожених породица) подједнако се осећају поштованим од стране ученика као и наставници у школама у повлашћеном положају.

Професионални односи са родитељима и старатељима

Сарадња

Родитељи и старатељи играју веома важну улогу у учењу детета од рођења и могу да утичу на њихова академска постигнућа [113]. Сарадња са родитељима и старатељима у подршци учењу у школи је повезана са каснијим високим академским постигнућем, развијањем вештина

родитеља и старатеља и јачим односима са школском заједницом [114,115]. Будући да деца проводе више времена код куће него у школи, повезивање учења у школи са њиховом широм околином је кључно за њихов развој [116]. Ово захтева сарадњу наставника са породицама ван школског окружења, што је све више веома важна професионална компетенција за многе наставнике [117].

39% наставника у Србији наводи да сарађује са родитељима и старатељима најмање једном месечно (више од просека ОЕЦД-а: 25%) са циљем да обогате активности учења ученика. Наставнице у просеку, као и у Србији, ређе сарађују са родитељима и старатељима на месечном нивоу него њихове мушке колеге. Наставници у просеку наводе већу вероватноћу да сарађују са родитељима и старатељима уколико су млађи од 30 (5% више од наставника од 50 и више година), уколико су наставници почетници (3% више од наставника са искуством) (*Табела 9*). У Србији се резултати разликују од просека, па тако наставници старији од 50 година нешто боље сарађују са родитељима од млађих наставника (1,6% више), као и искуснији наставници (3% више у односу на мање искусне колеге).

Перцепција наставника о томе колико их поштују родитељи и старатељи

ТАЛИС испитује наставнике о томе да ли их родитељи и старатељи цене. Перцепција поштовања може имати утицај на посвећеност наставника и успех [118]. Ово може да се повеже са перцепцијама о статусу на послу и задовољство истим (видети Поглавље 7).

Неких 71% наставника у просеку, а 61% у Србији, каже да у њиховој школи родитељи и старатељи у просеку цене наставнике. Преко 90% наставника истичу ово у Узбекистану и Вијетнаму. С друге стране скале, мање од 60% наставника каже да их родитељи и старатељи цене у Француској заједници Белгије, Бразилу, Француској, Мађарској, Јапану и Малти (*Табела 10*).

Школски фактори имају значајан утицај на перцепцију да их родитељи и старатељи цене. (*Табела 10*).

Примећена је разлика од 12% између наставника који раде у социоекономски напреднијим школама од оних који раде у школама где је преко 30% социоекономски угрожених ученика (*Табела 10*). У Србији је другачије – наставници који подучавају у школама са преко 30% ученика из социоекономски угрожених породица више су цењени за око 5% од њихових колега из социоекономски напреднијих школа.

7. Одрживост наставничке професије

Ово поглавље описује намере у каријери наставника које су уско повезане са квалитетом професионалног живота наставника, задовољством послом и задржавањем на послу. Испитује личне и радне ресурсе, попут мотивације, услова за запошљавање и социјалног статуса, и како су они повезани са напуштањем или задржавањем у наставничкој професији. Поглавље приказује како се унутрашња мотивација наставника разликује међу појединцима и школама, и како утиче на њихове намере у каријери. Анализира услове запошљавања, задовољство тим условима и њихову везу са плановима за каријеру. Такође испитује разлике у задовољству наставника условима запошљавања на основу личних и контекстуалних фактора. Поглавље се завршава истраживањем статуса наставничке професије и веза са намерама у каријери.

Најважнији налази

- У складу са општим трендом који је примећен међу млађим запосленима, код **наставника млађих од 30 година већа је вероватноћа да ће напустити наставу у року од пет година од својих колега старости између 30 и 49 година**. Док два од десет наставника млађих од 30 година намеравају да напусте наставу у наредних пет година, у просеку у земљама ОЕЦД-а, четири од десет наставника (или више) млађих од 30 намеравају да напусте школу у Естонији, Летонији, Литванији и Сингапуру.
- **Наставници који имају ниску самоефикасност или унутрашњу мотивацију вероватније ће напустити ову професију**. Наставници млађи од 50 година који планирају да напусте ову професију у року од пет година у великој мери су присутни у доњем кварталу самоефикасности, испуњавању наставних циљева, мотивацији за друштвену корисност и уживање у настави.
- **Наставници могу чешће повезивати своју намеру да напусте професију са изазовима одржавања дисциплине, високим радним оптерећењем и потребом да одговоре на различите стилове учења, него са мерама одговорности и праћењем реформи**.
- **Плата је само један од многих фактора који доприносе одлуци наставника да напусте ову професију**. Унутрашња мотивација, као што су друштвена корисност и уживање у настави и услови запошљавања, попут материјалних предности, напредовања у каријери и распореда рада су конзистентнији начини да се предвиди намера у каријери.
- **Задовољство условима запошљавања (искључујући плату) уско је повезано са вероватноћом наставника да остану у овој професији**. Наставници који су задовољни својим условима запослења (искључујући плату) имају 30% мање шансе да размотре напуштање професије у наредних пет година, у просеку у земљама ОЕЦД-а. Задовољство наставника условима запошљавања (искључујући плату) варира у различитим земљама, у распону од преко 80% у неким до испод 40% у другима. Задовољство је веће међу наставницима у руралним и приватним школама.
- **Задовољство условима запошљавања (укључујући плату) повећало се у многим образовним системима од 2018. године**. У Данској, Исланду и Казахстану, удео наставника који су задовољни условима запослења (осим платом) порастао је за више од 20%. Задовољство платама порасло је за исту разлику од 20% у Бугарској, Колумбији, Казахстану, Румунији и Шангају (Кина).
- **Млађи наставници и наставници почетници суочавају се са већом несигурношћу посла, што је повезано са већим ризиком од напуштања професије у више од једне трећине образовних система**. Наставници испод 30 година и они са пет година искуства у настави или мање имају већу вероватноћу од својих старијих и искуснијих колега да буду запослени на одређено или скраћено радно време.
- **Наставници треба да се осећају цењено, а њихов друштвени статус може се додатно побољшати**. Наставници који сматрају да друштво вреднује њихову професију имају више од 10% мање шансе да напусте наставу у року од пет година, чак и након узимања у обзир унутрашње мотивације, врсте уговора и задовољства условима запошљавања, укључујући и плату. **Привлачност наставничке професије је у порасту у неким образовним системима**. Удео наставника почетника који наводе да је настава била њихов први избор у каријери повећао се у девет образовних система од 2018. године, док се смањило у седам.

С обзиром на кључну улогу наставе, једна од најважнијих одговорности за образовне системе је да одржи адекватну понуду мотивисаних и способних наставника. Многи образовни системи се суочавају са недостатком наставника (види Поглавље 1). Они би могли да се боре да привуку нове наставнике у професију, док и превише садашњих наставника такође напушта професију [7,8]. Наставници у срединама са ригидном наставом често имају потешкоће у обнови наставног кадра и у прилагођавању наставе новим приоритетима [10].

У овом поглављу се испитују намере и анализе наставника током наставничке каријере и да ли су те намере повезане са одређеним врстама школа и захтева са којима се наставници суочавају. Истражује се унутрашња мотивација наставника. Затим се анализирају услови запошљавања наставника и њихово задовољство овим условима. Истражује се како су услови запошљавања у корелацији са намерама у каријери и испитује се како задовољство условима запошљавања варира у зависности од личних и контекстуалних фактора. Поглавље се завршава разматрањем статуса наставничке професије и како се то повезује са намерама у даљој каријери наставника.

Намере у даљој каријери наставника

ТАЛИС 2024 питао је наставнике колико година намеравају да наставе да раде као наставници.

По карактеристикама наставника

Двоје од десет наставника млађих од 30 година намеравају да напусте наставу у наредних пет година у просеку у земљама и територијама ОЕЦД-а. (Табела 1). Слично је и у Србији – 24% млађих наставника намерава да напусти наставу.

Наставници млађи од 30 година чешће желе да напусте наставу у наредних пет година од својих колега између 30 и 49 година. 15% наставника између 30 и 49 година у просеку, а 19% у Србији намерава да напусти наставу. У многим областима, млађи запослени (млађи од 35 година) чешће траже други посао него њихове старије колеге [119], вођени факторима као што су промена друштвених норми, промена циљева у каријери и недостатак подршке [120]. Ипак, такође је истина да прве године наставничке каријере имају тенденцију да буду прилично изазовне [121]. Као што је истакнуто у Поглављу 2, наставници млађи од 30 година су несразмерно распоређени у најзахтевнијим одељењима, излажући их сложеним изазовима рано у њиховој каријери. Наставници млађе генерације који желе да напусте професију делују делимично по принципу природне самоселекције у раној фази каријере, али то такође може указивати на системске проблеме у условима рада.

ТАЛИС 2024 испитивао је наставнике колико је вероватно да ће напустити наставу у року од пет година ради запошљавања изван образовања, ради даљег образовања, из личних или породичних разлога или пензионисања. У просеку, најчешћи разлози које пријављују наставници

млађи од 30 година да планирају да напусте наставу у наредних пет година су лични или породични разлози (46%), посао изван образовања (46%) и даље образовање (42%) (*Табела 2*). У Србији наставници млађи од 30 година најчешће планирају да напусте наставу због посла изван образовања (55%), ненаставних позиција у образовању (34%) и из личних или породичних разлога (32%).

За наставнике старости од 30 до 49 година најчешћи разлози су у просеку лични или породични разлози (44%), посао изван образовања (39%) и ненаставна позиција у образовању (36%). У Србији су најчешћи разлози посао изван образовања (47%), лични или породични разлози (42%) и прелазак на ненаставне позиције у образовању (35%).

Намера наставника да напусте наставу у наредних пет година не разликује се међу половима у већини образовних система (*Табела 3* и *Табела 4*). Међутим, у Србији постоје разлике. 20% наставница, а 30% наставника млађих од 30 година намерава да напусти наставу. Када су у питању наставници између 30 и 49 година, број наставница које намеравају да напусте наставу остаје исти – 20%, али број наставника се дупло смањује – 15%.

Намере и захтеви у каријери

Захтеви посла укључују физичке, социјалне или организационе аспекте посла који захтевају стални напор и повезани су са физиолошким и психолошким трошењем [122]. Између осталог, ТАЛИС идентификује следеће изазове са којима се наставници суочавају: 1) радно оптерећење; 2) задовољавање различитих потреба за учењем; 3) одржавање дисциплине; 4) преузимање одговорности и 5) праћење реформи. Поглавље 2 истраживало је како наставници доживљавају захтеве у образовним системима и унутар њих. Овај одељак истражује колико се они односе на намере у каријери наставника.

Регресијске анализе указују на то да одржавање дисциплине, радног оптерећења и решавање различитих потреба ученика може да буде уско повезано са намером наставника да напусте наставу него са одговорношћу и праћењем реформи. У просеку, наставници који наводе да су застрашивани или вербално злостављани од стране ученика, одржавају дисциплину у учионици, имају превише часова и припрема, или превише раде на питањима различитости и једнакости као извора стреса „поприлично“ или „много“ имају преко 50% већу вероватноћу да желе да напусте наставу у року од пет година. Ови односи опстају и након што се узму у обзир карактеристике наставника и школе. У Србији су резултати анализе у складу са међународним просеком (*Табела 5*).

Унутрашња мотивација наставника

Унутрашња мотивација подразумева покретање људи на активност због самог интересовања или задовољства које она пружа, а не због награде или спољних притисака. Унутрашња мотивација може да се сматра личним ресурсом који може да смањи утицај захтева посла,

повећа ангажман и подржи позитивне професионалне резултате. Разумевање мотивације може да помогне у информисању креатора политика о привлачењу, запошљавању и задржавању наставника (ТАЛИС 2024 Концептуални оквир).

ТАЛИС 2024 сврстава унутрашњу мотивацију у осећања друштвене корисности и уживања у настави. Истраживање мери осећања друштвене корисности питајући колико су важни ови фактори: „Настава ми омогућава да утичем на следећу генерацију“, „Настава ми омогућава да радим против неповољног друштвеног положаја“ и „Настава представља користан допринос друштву“.

Овај одељак испитује степен у којем се унутрашња мотивација наставника разликује у зависности од карактеристика наставника и школе. Поред тога, истражује везе између унутрашње мотивације наставника и њихове намере да наставе са бављењем наставом.

Највећи број наставника у Србији (84%) наводи да подучавање одговара њиховим способностима и да воле да раде са децом.

Преко три од пет наставника, у Србији око 75% наставника, наводи да су у просеку утицај на следећу генерацију и вредан допринос друштву фактори од „велике важности“ за њих као наставнике. (Табела 6).

Удео наставница које наводе друштвену корисност као веома важан фактор за подучавање има тенденцију да буде већи у поређењу са мушким наставницима. У Србији ово пријављује чак 78% наставница, а 68% наставника. (Табела 6). Ипак, у Јапану и Шангају (Кина), мушки наставници чешће пријављују да је утицај на следећу генерацију од велике важности.

Уживање у настави

Скоро сви наставници у свим образовним системима имају овај ентузијазам, осећају се срећно док држе наставу и воле предмет који предају (Табела 7). Поред тога, 90% наставника се „слаже“ или се „у потпуности слаже“ са изјавом да им занимљиви изазови наставе пружају задовољство (Табела 7). У Србији чак 99,4% наставника воли предмет који предаје, а 96% наставника обавља наставу са ентузијазмом и при томе се осећа срећно, док 91% наставника наводи да им занимљиви изазови наставе пружају задовољство.

У поређењу са својим колегама млађим од 30 година, наставници у доби од 50 и више година, према међународном просеку, чешће наводе да им занимљиви изазови наставе пружају задовољство. Међутим, у Србији не постоји разлика између млађих и старијих наставника (Табела 7). Старији наставници могу да нађу веће задовољство у наставним изазовима због стеченог искуства и самопоуздања у решавању сложених ситуација. Овај резултат наглашава потенцијал искусних наставника да одрже мотивацију и да буду ментори својим колегама почетницима.

Услови запошљавања наставника

Добри услови рада позитивно су повезани са здрављем, добробити, развојем вештина и продуктивношћу наставника [123,124]. Услови запошљавања, накнада за рад по уговору, део су широког скупа карактеристика везаних за рад које одређују квалитет посла. Погодни услови запошљавања могу послужити као спољни мотиватор, побољшавајући професионалне резултате ублажавањем негативних ефеката захтева посла и повећањем ангажовања запослених.

Овај одељак испитује услове запошљавања наставника, њихово задовољство овим условима и степен у којем су се ти услови развили последњих година. Такође истражује повезаност између услова запошљавања наставника и њихових намера у даљој каријери. Поред тога, овај одељак истражује у којој мери задовољство наставника условима запошљавања варира у зависности од личних и контекстуалних фактора.

Стабилност

Као и већина запослених, већина наставника жели сигурност на послу. Важна компонента сигурности посла наставника је врста њиховог уговора. Уговори на неодређено време нису ограничени у трајању, док уговори на одређено време имају одређено трајање. Запошљавање на одређено време подразумева одређени степен несигурности и непредвидивости, што може изазвати притисак и спречити неке запослене да функционишу оптимално у свом радном окружењу [125]. С друге стране, уговори на одређено време олакшавају школама и образовним властима да одговоре на промене у својим организационим и наставним потребама [126,127].

ТАЛИС 2024 мери стабилност посла питајући наставнике да ли имају уговоре на неодређено или одређено време. Да би се утврдила важност стабилности посла за наставнике, у овом истраживању су упитани колико мисле да је „настава је сигуран посао“ и колико им је то важно.

У просеку, четири од пет наставника има уговор на неодређено време, а у Србији 73% наставника. У већини образовних система, уговори на одређено време у трајању од годину дана или мање чешћи су од уговора на одређено време у трајању од више од једне године. У просеку, 6% наставника има уговоре на одређено време у трајању дужем од годину дана, док у Србији такве уговоре има 8% наставника. 14% наставника у просеку има уговор на одређено време од једне године или мање, док у Србији такве уговоре има 19% наставника. Док дужи уговори на одређено време могу понудити привремену стабилност, они такође могу одложити приступ сталним радним местима, остављајући наставнике у продуженој несигурности посла.

Мушки наставници имају већу вероватноћу да буду запослени на уговоре на одређено време. Удео наставника на одређено време у просеку је већи у односу на наставнице у скоро трећини образовних система (*Табела 8*). Ова разлика се креће од 13% до 16% у Бахреину, Естонији, Србији и Уједињеним Арапским Емиратима.

Удео наставника запослених на уговор на одређено време знатно је већи међу млађим наставницима (млађим од 30 година) и наставницима почетницима (онима са пет година искуства у настави или мање) у поређењу са старијим колегама (старијим од 50 година) и искуснијим колегама (онима са више од десет година искуства у настави). У Србији, разлика између млађих и старијих наставника, када је реч о уговорима на одређено време, износи чак 81% поен, односно 76% поена када је реч о искуству у настави. Удео наставника који су запослени на одређено време, а истовремено наводе сигурност посла као веома важну, у Србији је 10% (више од просека ОЕЦД-а: 9%) (*Табела 9*). Наставници почетници често почињу са уговорима на одређено време за пробни период, што школама даје могућност да их процене пре него што им дају уговор на неодређено време [128].

Флексибилност

Флексибилност посла односи се на способност запослених да одреде када и колико да раде. Формална флексибилност запошљавања често се изражава као аранжмани са скраћеним радним временом, који су се незнатно смањили од 2019. године у земљама ОЕЦД-а [129,130]. Рад са скраћеним радним временом може подржати равнотежу између пословног и приватног живота и здравственог и емотивног благостања, али може ограничити напредовање у каријери и пензију [130-132]. То такође може бити невољно и указивати на смањено радно време или недовољно пријављено радно оптерећење.

ТАЛИС 2024 мери флексибилност посла питајући наставнике да ли раде пуно радно време (више од 90% пуног радног времена) или са скраћеним радним временом (71—90% пуног радног времена, 50—70% пуног радног времена или мање од 50% пуног радног времена). Да би се проценила важност флексибилности посла за наставнике, наставници су у овом истраживању упитани колико су им важни „радни сати који одговарају мојим одговорностима“ и „настава има флексибилност посвећености“.

Око 20% наставника је у просеку запослено са скраћеним радним временом (ради до 90% пуног радног времена), а у Србији нешто више – 37%.

Учесталост рада са скраћеним радним временом варира у зависности од пола, са различитим обрасцима уоченим у образовним системима (*Табела 10*). У 15 образовних система, мушки наставници имају већу вероватноћу да буду запослени са скраћеним радним временом, са највећим разликама уоченим у Естонији, Летонији, Литванији, Србији и Словачкој. У још 14 образовних система, већа је вероватноћа да наставнице буду запослене са скраћеним радним временом.

Код млађих и наставника почетника **већа је вероватноћа да буду у просеку запослени са скраћеним радним временом од својих старијих и искуснијих колега**, у око две трећине образовних система, укључујући Србију где је разлика 29% поена, односно 25% поена респективно (*Табела 10*). Удео наставника који раде са скраћеним радним временом и не

сматрају флексибилност посла веома важном (што указује да не желе да буду са скраћеним радним временом) је 16% (више од просека ОЕЦД-а: 7%).

Плата

Накнада игра важну улогу у привлачењу и задржавању наставника, обезбеђујући да њихов рад буде финансијски одржив и конкурентан са другим професијама [133,134]. Истраживања такође показују да су плате наставника повезане са квалитетом наставе и постигнућима ученика [135,136]. Ипак, будући да плате наставника представљају највећи део текућих расхода за образовање у образовним системима [137], повећање плата је било скромно у многим образовним системима.

Задовољство условима запошљавања

Задовољство платом

ТАЛИС 2024 је прикупио информације о задовољству наставника њиховим платама питајући их да ли су задовољни платом коју примају.

Око два од пет наставника се „слажу“ или „у потпуности слажу“ да су у просеку задовољни својим платама (*Табела 11*). 18% наставника у Србији „слаже се“ или „у потпуности се слаже“ да су задовољни својом платом (ниже од просека ОЕЦД-а: 39%). Наставници који су задовољни својом платом имају око 41% мање шансе да размотре напуштање професије у наредних пет година него њихове незадовољне колеге, након што се узму у обзир карактеристике наставника и школе, као и унутрашња мотивација наставника и врсте уговора.

Наставници у Србији млађи од 30 година, као и мање искусни наставници, наводе да су задовољнији платом од својих старијих и искуснијих колега. Иако плате наставника имају тенденцију да се повећавају са дугогодишњим искуством, наставници почетници имају већу вероватноћу да буду задовољни својим платама у 16 образовних система (*Табела 11*). Удео наставника почетника који су задовољни својим платама је за више од 15 процентних поена већи него код њихових искуснијих колега у Италији, Црној Гори, Северној Македонији, Португалији и Србији. Насупрот томе, постоји 13 образовних система у којима је већа вероватноћа да ће искуснији наставници бити задовољни својим платама.

Ови резултати указују на то да је плата само један од многих фактора који утичу на задовољство наставника својим послом и њиховим одлукама да ли ће да напусте ову професију. Унутрашња мотивација, као што је друштвена корисност и уживање у настави и други услови запошљавања, као што су материјалне бенефиције, напредовање у каријери и распоред рада су конзистентнији начини да се предвиди намера у наставку каријере.

Задовољство чиниоцима поред плате

ТАЛИС 2024 пита наставнике да ли су задовољни условима рада, осим платом, укључујући бенефиције, распоред рада и друге аспекте њихових активности.

Око два од три наставника се „слажу“ или се „у потпуности слажу“ да су задовољни условима рада (осим платом), док је у Србији овим задовољно мање од половине наставника (42%) (*Табела 12*). Наставници који су задовољни условима рада (осим платом) имају око 45% мање шансе да размотре напуштање професије у наредних пет година него њихове незадовољне колеге, након што се узму у обзир карактеристике наставника и школе, као и унутрашња мотивација наставника и врсте уговора.

У већини образовних система, задовољство наставника условима рада (осим платом) не варира у зависности од трајања уговора (*Табела 12*). У Србији је другачија ситуација, па су тако наставници са уговорима на одређено време више задовољни условима запошљавања од њихових колега који су запослени на неодређено време за 11,5% поена.

Наставници који су задовољни условима рада (осим платом) имају тенденцију да буду задовољнији својим послом и у просеку је за око 30% мање вероватно да ће желети да напусте наставу у наредних пет година. Ови резултати указују на то да је задовољство условима рада (без плата) доследан начин да се предвиди задовољство послом и намера у даљој каријери у образовним системима.

Статус наставничке професије

Образовни системи високих резултата често запошљавају наставнике који се осећају цењеним, а постоји позитивна корелација између друштвеног престижа професије и успеха ученика [138,139]. Виши друштвени статус наставничке професије може помоћи у привлачењу бољих кандидата у ову професију и задржати искусне наставнике, који служе као кључни спољни мотиватор.

Из угла креатора образовних политика

Удео наставника који се „слажу“ или се „у потпуности слажу“ да ставове наставника вреднују креатори образовних политика у њиховој земљи/региону, креће се од преко осам од десет у Саудијској Арабији, Уједињеним Арапским Емиратима, Узбекистану и Вијетнаму, до мање од једног од десет у Хрватској, Естонији, Француској, Италији, Португалији, Словенији и Шпанији (*Табела 13*). У Србији 18,5% наставника сматра да њихове ставове вреднују креатори образовних политика. Перцепција наставника о уважавању креатора образовних политика може бити делимично повезана са задовољством платом.

Из угла медија

Медијско извештавање игра кључну улогу у обликовању ставова јавности према настави и наставницима [140,141]. Позитивни прикази наставника могу унапредити друштвени престиж и ауторитет ове професије, док негативна медијска покривеност може ослабити њен углед. Ови докази се наслањају на донекле негативно представљање наставника у медијима [142,143].

Док се више од осам од десет наставника „слаже“ или „у потпуности слаже“ да се наставници вреднују у медијима у њиховој земљи/региону у Саудијској Арабији, Уједињеним Арапским Емиратима, Узбекистану и Вијетнаму, мање од једног од десет наставника наводи исто у Француској заједници Белгије, Хрватској, Француској, Јапану и Пољској, а у Србији око 14% наставника (*Табела 13*).

Из угла друштва

Ставови наставника о друштвеној вредности њихове професије често су усклађени с њиховим перцепцијама медијске заступљености и поштовања које им указују креатори образовне политике. Док се више од осам од десет наставника „слаже“ или се „у потпуности слаже“ да су наставници вредновани у друштву, у Казахстану, Узбекистану и Вијетнаму, мање од једног од десет наставника наводи то исто у Француској заједници Белгије, Хрватској, Француској, Мађарској, Португалији, Словачкој и Словенији (*Табела 13*). У Србији скоро 16% наставника сматра да се наставничка професија вреднује у друштву.

Важно је да се наставници осећају цењено у друштву не само због привлачења бољих кандидата у ову професију, већ и због задржавања постојећих наставника. Наставници који се слажу да је њихова професија вреднована у друштву имају више од 10% мање шансе да желе да напусте наставу у наредних пет година, у просеку, након контроле карактеристика наставника и школе, унутрашње мотивације наставника, модалитета уговора и задовољства условима запошљавања (укључујући плату). Ови резултати указују на то да подизање статуса наставника може помоћи у одржавању професије.

Привлачност наставничке професије

Избор наставе као првог избора у каријери може указивати на то колико је ова професија привлачна. Преко шест од десет наставника почетника у просеку, а у Србији преко седам од десет наставника, (са пет година искуства у настави или мање) наводи да је настава била њихов први избор у каријери (*Табела 14*).

Испитивање колико наставници бирају ову професију као први избор у каријери, по старосним групама, може осветлити промене у њеној привлачности током времена. У Естонији, Летонији и Литванији, удео наставника старости од 50 и више година који наводе да је настава била њихов први избор у каријери је више од 20% већи него међу наставницима млађим од 30 година (*Табела 14*). Ови системи се суочавају са старењем наставничке популације, високим ризиком од

исцрпљивања међу наставницима испод 30 година и смањењем привлачности ове професије. Док конкурентне плате помажу у привлачењу потенцијалних наставника, образовни системи такође улажу у шире стратегије за подизање статуса и привлачности професије. У Србији приближно исти број млађих (75%) и старијих наставника (79%) наводи да је настава била њихов први избор у каријери, док то наводи нешто више искуснијих наставника у односу на оне са мање искуства у настави (82% према 72%). По овом питању, разлика у корист наставница у Србији је 9% поена у односу на наставнике.

Препоруке наставника у Србији актерима или креаторима образовних политика

Наставници у Србији, као и њихове колеге из других образовних система који су учествовали у ТАЛИС истраживању, имали су могућност да у оквиру упитника који су попуњавали дају своју препоруку актерима или креаторима образовних политика у нашој земљи. Прикупљено је око 1 200 наставничких одговора, у којима су они изнели своје мишљење, идеје, искуства, као и изазове и препоруке за будући развој и унапређење образовног система. **Као најважније теме, издвојиле су се достојанство и поштовање наставничке професије и осавремењивање планова и програма наставе и учења**, што је навела скоро половина наставника.

1. Достојанство наставника – 25%

Највећи број наставника (једна четвртина) истиче веће поштовање и уважавање наставничке професије, као најважнију препоруку. Они наглашавају потребу за враћањем ауторитета наставника и његовог угледа у друштву. Такође, указују на права и слободе креативног рада наставника. Унапређивање односа ученика и родитеља према наставницима је изазов наведен у великом броју наставничких одговора.

Наставници у Србији истичу да је очување и јачање угледа наставничке професије кључно за квалитет образовања. Поред материјалних услова, важна је и друштвена перцепција наставника, њихова аутономија у раду и поштовање од стране ученика, родитеља и шире јавности. Ово питање подразумева и системску подршку која наставницима обезбеђује сигурно и достојанствено радно окружење.

Испод су наведени примери препорука које су дали наставници у вези са овом темом.

- 1) Више ценити и уважавати наставничку професију!
- 2) Повратити углед и статус наставника.
- 3) Потребно је радити више на промоцији занимања наставника.
- 4) Најважнија порука је да раде на томе да наставник и генерално наставничка професија буде више цењена у целокупном друштву и да буде уједно и мање деградирана. Сматрам да наставници у овој земљи нису довољно цењени и да су на неки начин угрожени, па стога треба радити на томе да се статус наставника у друштву побољша и више поштује.
- 5) Покушајте да вратите углед образовању јер је добро школство основ интелектуалног развоја.
- 6) Обезбедити наставницима и руководству слободу креативног рада и обликовања наставе.

- 7) Моја препорука је да се врате нека правила у вези са школовањем и самим односом деце према наставницима, да се мање родитељи укључују у рад професора и оцењивање.
- 8) Препоручила бих да се уведу оштрије дисциплинске мере за ученике који не поштују школу, наставу и наставнике.
- 9) Треба да оснаже ауторитет наставника и да теже томе да поврате поштовање како ученика према наставницима, тако и поштовање њихових родитеља према наставницима.

2. Прилагођавање планова и програма наставе и учења савременим потребама – 22%

Велики број наставника (скоро четвртина) сматра да је неопходно ревидирати наставне планове и програме, смањити обим градива и усмерити наставу ка функционалним вештинама. Они предлажу већу прилагођеност садржаја узрасту и интересовањима ученика, као и осавремењивање наставних метода.

Наставници у Србији сматрају да је неопходно да наставни планови и програми прате динамику савременог друштва, развој технологије и промене у потребама ученика. Они указују на то да традиционални приступи често не одговарају више начину на који данашња деца уче и комуницирају, те да је важно фокус ставити на функционална знања, критичко мишљење и вештине применљиве у свакодневном животу. Ово подразумева и већу флексибилност програма, могућност уношења актуелних садржаја и укључивање наставника у процес ревизије како би наставни материјали били и квалитетни и релевантни.

Испод су наведени примери препорука које су дали наставници у вези са овом темом.

- 1) Прилагодити програме наставе и учења узрасту и интересовањима ученика, растеретити ученике непотребних додатних слободних и изборних наставних активности, фокусирати се на суштину и квалитет садржаја.
- 2) Потребно је ревидирати наставне планове и програме и више их прилагодити садашњим генерацијама.
- 3) Препоручујем смањење обима градива и усмеравање ученика на развијање функционалних вештина као и укључивање наставника из наставе у планирање и креирање образовних политика.
- 4) Извршити ревизију наставних програма за све наставне предмете и смањити обим градива за 20%.
- 5) Смањити школски план и програм и растеретити ученике непотребних предмета и садржаја, осавременили наставу и прилагодити је данашњим потребама деце.

3. Учествовање наставника у доношењу одлука у вези са образовањем – 14%

Око 14% наставника у Србији који су учествовали у ТАЛИС истраживању сматра да је неопходна њихова већа укљученост у процес креирања образовних политика. Они истичу да би њихова искуства и стручни савети требало да буду узети у обзир при изради планова и програма наставе и учења.

Пракса показује да наставници често нису укључени у процес креирања образовних политика, иако су директни носиоци наставног процеса. Њихово искуство и повратне информације „са терена“ могу значајно допринети бољем планирању и спровођењу промена у образовању, стога је већа укљученост наставника важан предуслов за квалитетне реформе.

Испод су наведени примери препорука које су дали наставници у вези са овом темом.

- 1) Креатори образовних политика требало би да консултују све нас, који смо део образовног процеса, при доношењу важних одлука.
- 2) Желела бих да у се доношењу важних одлука уважавају мишљења просветних радника.
- 3) Потребно је у већој мери узети у обзир ставове наставника приликом доношења образовних политика.
- 4) Послушати савете наставника и учитеља приликом израде плана и програма, одабира тема, садржаја и броја часова на недељном нивоу.

4. Преоптерећеност административним обавезама – 11%

Нешто више од 10% наставника истиче да претерана бирократија одвраћа пажњу и време од суштинског рада са ученицима, а такође смањује и мотивацију наставника за креативан и квалитетан рад са ученицима. Смањење административног оптерећења и оптимизација процедура омогућили би наставницима да се више посвете припреми наставе, праћењу напредовања ученика и сопственом стручном усавршавању.

Испод су наведени примери препорука које су дали наставници у вези са овом темом.

- 1) Смањити администрацију како бисмо више времена посветили припремама за наставу и стручном усавршавању.
- 2) Смањите администрацију у школи да би наставници могли више времена да посвете раду са ученицима.
- 3) Администрација је преобимна и беспотребна, што негативно утиче на квалитет наставе и мотивацију наставника.
- 4) Мишљења сам да би требало смањити администрацију и дати наставницима слободу. Превелика администрација (тимови, извештаји, анализе, самоевалуације, евалуације...) одузима много времена наставнику. То време би могао да посвети ученицима, а не извештајима, записницима... (Напомена: ако већ мора да постоји

администрација, нека направе платформу са готовим обрасцима и само да уносимо податке.)

5. Повећање плате – 4%

Материјални услови рада су један од фактора који директно утичу на мотивацију и задржавање квалитетних кадрова у просвети. Наставници указују да би повећање плата допринело и већој заинтересованости младих за наставнички позив, што је од суштинског значаја за будућност образовног система.

Испод су наведени примери препорука које су дали наставници у вези са овом темом.

- 1) Бољим условима за рад и већим платама учинили би да овај посао буде перспективнији и да се млади радије одлучују за овај леп позив.
- 2) Већа плата наставника биће и боља мотивисаност наставника.
- 3) Мотивисати наставнике пристојним платама и дати адекватне услове за рад.

6. Већа улагања у образовни систем у целини – 3%

Само 3% наставника је дало препоруке у вези са повећањем улагања у образовни систем у целини. Они наводе да су континуирана улагања у инфраструктуру, наставна средства и професионални развој наставника кључни за одржавање и подизање квалитета наставе. Ово укључује и обезбеђивање модерних учионица, технолошке опреме и квалитетних програма обука за наставнике.

Испод су наведени примери препорука које су дали наставници у вези са овом темом.

- 1) Више улагања у образовање и боље промишљање о образовном систему.
- 2) Потребно је улагати у образовање јер оно је наша будућност.
- 3) Потребно је више улагати у квалитет образовања (наставни кадар, опремљеност школе као и квалитетна обука наставника).

7. Добробит ученика – 2%

Око 2% наставника који су учествовали у ТАЛИС истраживању у нашој земљи наводи добробит ученика као кључну препоруку креаторима образовних политика. То подразумева стварање окружења у којем се подједнако вреднује академски успех, емоционални развој и социјалне вештине. Наставници наглашавају потребу за превенцијом вршњачког насиља, подстицањем емпатије и развијањем компетенција које ће ученицима бити корисне током целог живота.

Испод су наведени примери препорука које су дали наставници у вези са овом темом.

- 1) Моја најважнија препорука би била да се фокусирају на развој комплетних вештина које ће деца носити са собом кроз цели живот. Осим академских знања, важно је да се ученици уче критичком мишљењу, проблемском решавању, тимском раду, комуникацији и емпатији.
- 2) Више пажње посветити вршњачком насиљу и развијању емпатије међу ученицима.

8. Смањење броја ученика у одељењу – 1%

Одређени број наставника предлаже смањење броја ученика у одељењима. Мањи број ученика у одељењу омогућава индивидуалнији приступ, бољу интеракцију и квалитетнију наставу. Ово је нарочито значајно у условима када се тражи већа диференцијација у настави и подршка ученицима са различитим потребама у вези са учењем или понашањем.

Испод су наведени примери препорука које су дали наставници у вези са овом темом.

- 1) Смањити број ученика у одељењу (максимално 20).
- 2) Да се обезбеди мањи број ученика у разреду ради бољег рада у оквиру одељења.

9. Остало – 18%

Ова категорија обухвата различите предлоге и препоруке наставника које нису сврстане у претходне теме. Нешто мање од једне петине наставника истакло је низ других питања која указују на широку палету изазова и идеја у образовању. Међу овим наставничким препорукама издвајају се повећање броја часова физичког васпитања, избор и набавка уџбеника, рад са надареним ученицима, као и ученицима који похађају наставу по програмима ИОП-1 и ИОП-2.



IV ИМПЛИКАЦИЈЕ И ПРЕПОРУКЕ

Наставници предметне наставе другог образовног циклуса и директори основних школа учешћем у студији ТАЛИС 2024 дали су изузетан допринос сагледавању и разумевању наставничког позива, изазова које он са собом носи, као и контекста у коме се обавља. Током студије прикупљене су значајне сугестије које могу помоћи у преиспитивању и развоју образовних политика које промовишу наставничку професију и стварају најбоље услове за ефикасну наставу и учење.

Из прикупљених и анализираних података проистекле су неке препоруке:

1. Потребно је да привлачење висококвалификованих и мотивисаних кандидата у наставничку професију буде кључни политички приоритет у многим земљама већ дуги низ година. **Налази студије ТАЛИС 2024 указују да је то један од приоритетних задатака и у Републици Србији.**
2. **Смањити радно оптерећење наставника, као једног од основних извора стреса кроз смањење обима административних послова и других активности које се не односе на наставу.** Иако административни послови чине релативно мали део укупног радног времена, велики број наставника их наводи као извор стреса.
3. Потребно је системско превазилажење недостатка компетентних наставника за подучавање ученика са посебним образовним потребама (директно: укључивањем стручњака из ове области у основне школе и/или индиректно: сврсисходнијим професионалним развојем и стручним усавршавањем).
4. **Пружити подршку наставницима у домену одржавања дисциплине у одељењу кроз активније учешће ПП службе и организовање обука у овом домену.**
5. **Наставницима на почетку каријере неопходно је обезбедити значајнију подршку и осигурати квалитетније формално увођење у рад.**
6. **Размотрити процес сврсисходности припрема за час у овом облику у каквом су сада заступљене.**
7. **Ревидирати иницијално образовање наставника у доменима: реализација наставе у мултикултуралном или вишејезичном окружењу; подучавање ученика са сметњама у развоју, подршка социјалном и емоционалном развоју ученика.**

8. Традиционалне облике стручног усавршавања попут семинара, курсева или радионица пожељно је мењати новијим, изазовнијим моделима стручног усавршавања који су у складу са друштвеним развојем.
9. Налази упућују на четири области у којима постоји изузетна потреба за квалитетнијим стручним усавршавањем: **подучавање ученика са посебним потребама, стратегије управљања учионицом у домену понашања ученика и развој вештина за примену вештачке интелигенције у настави.**
10. Краткорочни и дугорочни утицај вештачке интелигенције на образовање неизвесан је без обзира на то што се већ више од 40 година истражује о употреби вештачке интелигенције у образовању. Релевантно је питање како би вештачка интелигенција требало да се користи у образовању. Међутим, на основу налаза једно је сигурно – **у школама у Републици Србији потребно је усагласити политике о употреби ВИ, организовати сврсисходне обуке наставника и подизати компетенције наставника у овом домену.**
11. Иако већина наставника наводи аутономију у барем неким областима, високи нивои пуне наставничке аутономије остају релативно ретки. **Потребно је промовисати и обезбедити једнообразност у разумевању наставничке аутономије како међу наставницима тако и међу вршиоцима просветног надзора.** Циљ није аутономија сама по себи, већ аутономија која је сврсисходна, подржана и повезана са наставом и учењем. Разумевањем услова под којима наставници најбоље могу да врше професионалну процену, треба се кретати ка визији аутономије наставника у доношењу одлука које оснажују појединца, јачају школу и доприносе бољим исходима како за ученике тако и за наставнике.

Литература

1. OECD (2019), *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html
2. ОЕЦД (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd.org/en/publications/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789264018044-en.html
3. ОЕЦД (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd.org/en/publications/talis-2013-results_9789264196261-en.html
4. ОЕЦД (2016), *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World*, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd.org/en/publications/teaching-excellence-through-professional-learning-and-policy-reform_9789264252059-en.html
5. Adair, J., J. Tobin and A. Arzubiaga (2012), “The Dilemma of Cultural Responsiveness and Professionalization: Listening Closer to Immigrant Teachers who Teach Children of Recent Immigrants”, *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, Vol. 114/12, pp. 1-37, <https://doi.org/10.1177/016146811211401203>.
6. Arnold and Rahimi (2025), *The Global Status of Teachers 2024*, <https://www.ei-ie.org/en/item/29412:the-global-status-of-teachers-2024>.
7. OECD (2024), *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>.
8. OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.
9. OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.
10. UNESCO (2024), *Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession*, UNESCO, <https://doi.org/10.54675/figu8035>.
11. Parsons, S. et al. (2017), “Teachers’ Instructional Adaptations: A Research Synthesis”, *Review of Educational Research*, Vol. 88/2, pp. 205-242, <https://doi.org/10.3102/0034654317743198>.
12. Tomlinson, C. (2017), *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*, ASCD.
13. Smale-Jacobse, A. et al. (2019), “Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence”, *Frontiers in Psychology*, Vol. 10, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>.
14. Nilsen, T. and J. Gustafsson (eds.) (2016), *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes*, Springer International Publishing, Cham, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8>.

15. Muijs, D. et al. (2014), "State of the art – teacher effectiveness and professional learning", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 25/2, pp. 231-256, <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>.
16. Hattie, J. and H. Timperley (2007), "The Power of Feedback", *Review of Educational Research*, Vol. 77/1, pp. 81-112, <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
17. OECD (2023), *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>.
18. Schleicher, A. (2022), *Building on COVID-19's Innovation Momentum for Digital, Inclusive Education*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/24202496-en>.
19. UNESCO (2021), *AI and education: guidance for policy-makers*, UNESCO, <https://doi.org/10.54675/pcsp7350>.
20. OECD (2024), *Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>.
21. Brackett, M. et al. (2011), "Assessing Teachers' Beliefs About Social and Emotional Learning", *Journal of Psychoeducational Assessment*, Vol. 30/3, pp. 219-236, <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>.
22. Durlak, J. et al. (2011), "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions", *Child Development*, Vol. 82/1, pp. 405-432, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
23. Skaalvik, E. and S. Skaalvik (2007), "Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout.", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99/3, pp. 611-625, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>.
24. Caprara, G. et al. (2006), "Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level", *Journal of School Psychology*, Vol. 44/6, pp. 473-490, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>.
25. Klassen, R. et al. (2010), "Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise?", *Educational Psychology Review*, Vol. 23/1, pp. 21-43, <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>.
26. Hardré, P. and D. Sullivan (2008), "Teacher perceptions and individual differences: How they influence rural teachers' motivating strategies", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24/8, pp. 2059-2075, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.007>.
27. Lauermaann, F. and R. Butler (2021), "The elusive links between teachers' teaching-related emotions, motivations, and self-regulation and students' educational outcomes", *Educational Psychologist*, Vol. 56/4, pp. 243-249, <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991800>.

28. Nie, Y. et al. (2012), "The roles of teacher efficacy in instructional innovation: its predictive relations to constructivist and didactic instruction", *Educational Research for Policy and Practice*, Vol. 12/1, pp. 67-77, <https://doi.org/10.1007/s10671-012-9128-y>.
29. Lauermann, F. and I. ten Hagen (2021), "Do teachers' perceived teaching competence and self-efficacy affect students' academic outcomes? A closer look at student-reported classroom processes and outcomes", *Educational Psychologist*, Vol. 56/4, pp. 265-282, <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991355>.
30. Demerouti, E. et al. (2001), "The job demands-resources model of burnout.", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 86/3, pp. 499-512, <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>.
31. Bakker, A. and E. Demerouti (2017), "Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward.", *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 22/3, pp. 273-285, <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>.
32. Crawford, E., J. LePine and B. Rich (2010), "Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test.", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 95/5, pp. 834-848, <https://doi.org/10.1037/a0019364>.
33. OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.
34. Santiago, P. and F. Benavides (2009), *Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country Practices*.
35. OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
36. Sykes, G., B. Schneider and D. Plank (eds.) (2012), *Handbook of Education Policy Research*, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203880968>.
37. Fullan, M. (n.d.), *Advance Praise for The New Meaning of Educational Change, Fourth Edition!*.
38. Hargreaves, A. and D. Shirley (2009), *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*, Corwin Press, 2590 Conejo Spectrum, Thousand Oaks California 91320 United States, <https://doi.org/10.4135/9781452219523>.
39. Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.
40. Rice, J. (2003), *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*, Economic Policy Institute, Washington, DC, https://www.epi.org/publication/books_teacher_quality_execsum_intro/.
41. Seidel, T. and R. Shavelson (2007), "Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results", *Review of Educational Research*, Vol. 77/4, pp. 454-499, <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>.

42. Blazar, D. and M. Kraft (2016), "Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 39/1, pp. 146-170, <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>.
43. Jackson, C. (2018), "What Do Test Scores Miss? The Importance of Teacher Effects on Non-Test Score Outcomes", *Journal of Political Economy*, Vol. 126/5, pp. 2072-2107, <https://doi.org/10.1086/699018>.
44. Muijs, D. et al. (2014), "State of the art: Teacher effectiveness and professional learning", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 25/2, pp. 231-256, <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>.
45. Muijs, D. and D. Reynolds (2001), *Effective Teaching: Evidence and Practice*, Sage Publications, London.
46. Nilsen, T., J. Gustafsson and S. Blömeke (2016), "Conceptual framework and methodology of this report", in *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes*, Springer Open, <https://www.oapen.org/download?type=document&docid=1002053#page=10>.
47. Hanushek, E. and S. Rivkin (2010), "Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality", *American Economic Review*, Vol. 100/2, pp. 267-271, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509683.pdf>.
48. Collie, R. and A. Martin (2016), "Adaptability: An Important Capacity for Effective Teachers", *Educational Practice and Theory*, Vol. 38/1, pp. 27-39, <https://doi.org/10.7459/EPT/38.1.03>.
49. Viac, C. and P. Fraser (2020), "Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis", *OECD Education Working Papers*, No. 213, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
50. Gallup (2024), *State of the Global Workplace Report*, <https://www.gallup.com/workplace/349484/state-of-the-global-workplace.aspx> (accessed on 25 April 2025).
51. Ainley, J. and R. Carstens (2018), "Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework", *OECD Education Working Papers*, No. 187, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>.
52. OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
53. OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
54. Caprara, G. et al. (2003), "Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95/4, pp. 821-832, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>.
55. Klassen, R. et al. (2012), "Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries", *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 28/4, pp. 1289-1309, <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x>.

56. Tschannen-Moran, M. and A. Hoy (2001), "Teacher efficacy: Capturing an elusive construct", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17/7, pp. 783-805, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
57. Banerjee, N. et al. (2017), "Teacher Job Satisfaction and Student Achievement: The Roles of Teacher Professional Community and Teacher Collaboration in Schools", *American Journal of Education*, Vol. 123/2, pp. 203-241, <https://doi.org/10.1086/689932>.
58. Gao, W., S. Ping and X. Liu (2020), "Gender differences in depression, anxiety, and stress among college students: A longitudinal study from China", *Journal of Affective Disorders*, Vol. 263, pp. 292-300, <https://doi.org/10.1016/J.JAD.2019.11.121>.
59. Matud, M. (2004), "Gender differences in stress and coping styles", *Personality and Individual Differences*, Vol. 37/7, pp. 1401-1415, <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2004.01.010>.
60. Prowse, R. et al. (2021), "Coping With the COVID-19 Pandemic: Examining Gender Differences in Stress and Mental Health Among University Students", *Frontiers in Psychiatry*, Vol. 12, p. 650759, <https://doi.org/10.3389/FPSYT.2021.650759/BIBTEX>.
61. Rivkin, S., E. Hanushek and J. Kain (2005), "Teachers, Schools, and Academic Achievement", *Econometrica*, Vol. 73/2, pp. 417-458, <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>.
62. Papay, J. and M. Kraft (2015), "Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement", *Journal of Public Economics*, Vol. 130.
63. Toropova, A., S. Johansson and E. Myrberg (2019), "The role of teacher characteristics for student achievement in mathematics and student perceptions of instructional quality", *Education Inquiry*, Vol. 10/4, pp. 275-299, <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1591844>.
64. Collie, R. et al. (2020), "A Multilevel Person-Centered Examination of Teachers' Workplace Demands and Resources: Links With Work-Related Well-Being", *Frontiers in Psychology*, Vol. 11, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00626>.
65. Bakker, A. and E. Demerouti (2017), "Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward.", *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 22/3, pp. 273-285, <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>.
66. Holzberger, D., A. Philipp and M. Kunter (2013), "How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis.", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 105/3, pp. 774-786, <https://doi.org/10.1037/a0032198>.
67. Caprara, G. et al. (2006), "Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level", *Journal of School Psychology*, Vol. 44/6, pp. 473-490, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>.
68. Woolfolk Hoy, A. and H. Davis (2006), "Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents", in Urdan, T. and F. Pajares (eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Information Age Publishing, Greenwich, CT.

69. Avanzi, L. et al. (2013), "Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES)", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 31, pp. 69-78, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002>.
70. Chesnut, S. and H. Burley (2015), "Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis", *Educational Research Review*, Vol. 15, pp. 1-16, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>.
71. Klusmann, U. et al. (2008), "Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns.", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100/3, pp. 702-715, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>.
72. Skaalvik, E. and S. Skaalvik (2010), "Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26/4, pp. 1059-1069, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>.
73. Dweck, C. and D. Yeager (2019), "Mindsets: A View From Two Eras", *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 14/3, pp. 481-496, <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>.
74. Bostwick, K. et al. (2020), "Teacher, classroom, and student growth orientation in mathematics: A multilevel examination of growth goals, growth mindset, engagement, and achievement", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 94, p. 103100, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103100>.
75. Claro, S. (2021), *Do students improve their academic achievement when assigned to a growth mindset teacher? Evidence from Census Data in Chile using a Student Fixed Effect Design*, https://www.researchgate.net/publication/351765127_Do_students_improve_their_academic_achievement_when_assigned_to_a_growth_mindset_teacher_Evidence_from_Census_Data_in_Chile_using_a_Student_Fixed_Effect_Design (accessed on 22 April 2025).
76. Dweck, C. (2010), "Mindsets and equitabѐла education", *Principal Leadership*, Vol. 10/5, pp. 26–29.
77. Demerouti, E. et al. (2001), "The job demands-resources model of burnout.", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 86/3, pp. 499-512, <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>.
78. Barber, M. and M. Mourshed (2007), *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey, Washington, DC, <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>.
79. Metcalf, K. (1992), "The effects of a guided training experience on the instructional clarity of preservice teachers", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 8/3, pp. 275-286, [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(92\)90026-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(92)90026-Y).
80. Bressoux, P., F. Kramarz and C. Prost (2009), "Teachers' Training, Class Size and Students' Outcomes: Learning from Administrative Forecasting Mistakes", *The Economic Journal*, Vol. 119/536, pp. 540-561, <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2008.02247.x>.
81. UNESCO Institute for Statistics (2016), *The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 Education goals*.
82. Paniagua, A. and A. Sánchez-Martí (2018), "Early Career Teachers Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?", *OECD Education Working Papers*, No. 190, OECD Publishing, Paris.

83. Ruitenburg, S. and A. Tigchelaar (2021), "Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education", *Educational Research Review Volume 33*, June 2021, 100389, Vol. 33.
84. Maulana, R., M. Helms-Lorenz and W. van de Grift (2015), "A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 51, pp. 225-245, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.003>.
85. Smith, T. and R. Ingersoll (2004), "What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover?", *American Educational Research Journal*, Vol. 41/3, pp. 681-714, <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>.
86. Helms-Lorenz, M., W. van de Grift and R. Maulana (2016), "Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 27/2, pp. 178-204, <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>.
87. Ingersoll, R. and T. Smith (2004), "Do teacher induction and mentoring matter?", *NASSP Bulletin*, Vol. 88/638, pp. 28-40, <https://doi.org/10.1177/019263650408863803>.
88. Ingersoll, R. and M. Strong (2011), "The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research", *Review of Educational Research*, Vol. 81/2, pp. 201-233, <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.
89. Rockoff, J. (2008), "Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City", *NBER Working Paper Series*, No. 13868, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://www.nber.org/papers/w13868>.
90. Papay, J. et al. (2020), "Learning Job Skills from Colleagues at Work: Evidence from a Field Experiment Using Teacher Performance Data", *American Economic Journal: Economic Policy*, Vol. 12/1, pp. 359-388, <https://doi.org/10.1257/pol.20170709>.
91. Kraft, M., D. Blazar and D. Hogan (2018), "The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence", *Review of Educational Research*, Vol. 88/4, pp. 547-588, <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>.
92. Biesta, G., M. Priestley and S. Robinson (2015), "The role of beliefs in teacher agency", *Teachers and Teaching*, Vol. 21/6, pp. 624-640, <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>.
93. OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>.
94. Hargreaves, A. and M. Fullan (2012), *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, New York, NY.
95. Muijs, D. and A. Harris (2006), "Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 22/8, pp. 961-972, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>.
96. Hallinger, P. and J. Murphy (2013), "Running on Empty? Finding the Time and Capacity to Lead Learning", *NASSP Bulletin*, Vol. 97/1, pp. 5-21, <https://doi.org/10.1177/0192636512469288>.

97. OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
98. Skaalvik, E. and S. Skaalvik (2014), "Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion", *Psychological Reports*, Vol. 114/1, pp. 68-77, <https://doi.org/10.2466/14.02.pr0.114k14w0>.
99. OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
100. Ingersoll, R. and M. Strong (2011), "The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers", *Review of Educational Research*, Vol. 81/2, pp. 201-233, <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.
101. Muckenthaler, M. et al. (2020), "Teacher collaboration as a core objective of school development", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 31/3, pp. 486-504, <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501>.
102. Kelly, K., J. Merry and M. Gonzalez (2018), "Trust, Collaboration and Well-Being: Lessons Learned from Finland", *SRATE Journal*, Vol. 27/2, pp. 34-39.
103. Akinyemi, A., S. Rembe and V. Nkonki (2020), "Trust and Positive Working Relationships among Teachers in Communities of Practice as an Avenue for Professional Development", *Education Sciences*, Vol. 10/5, p. 136, <https://doi.org/10.3390/educsci10050136>.
104. Devecchi, C. and M. Rouse (2010), "An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools", *Support for Learning*, Vol. 25/2, pp. 91-99, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01445.x>.
105. Soini, T., K. Pyhältö and J. Pietarinen (2010), "Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work", *Teachers and Teaching*, Vol. 16/6, pp. 735-751, <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>.
106. Vangrieken, K. et al. (2015), "Teacher collaboration: A systematic review", *Educational Research Review*, Vol. 15, pp. 17-40, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>.
107. Lomos, C., R. Hofman and R. Bosker (2011), "Professional communities and student achievement – a meta-analysis", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 22/2, pp. 121-148, <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>.
108. Levine, T. and A. Marcus (2010), "How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26/3, pp. 389-398, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.001>.
109. Griffiths, A. et al. (2020), "Together We Can Do So Much: A Systematic Review and Conceptual Framework of Collaboration in Schools", *Canadian Journal of School Psychology*, Vol. 36/1, pp. 59-85, <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>.
110. Rutter, M. and B. Maughan (2002), "School Effectiveness Findings 1979–2002", *Journal of School Psychology*, Vol. 40/6, pp. 451-475, [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(02\)00124-3](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(02)00124-3).

111. Li, X., C. Bergin and A. Olsen (2022), "Positive teacher-student relationships may lead to better teaching", *Learning and Instruction*, Vol. 80, p. 101581, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101581>.
112. Spilt, J., H. Koomen and J. Thijs (2011), "Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships", *Educational Psychology Review*, Vol. 23/4, pp. 457-477, <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>.
113. Stroetinga, M., Y. Leeman and W. Veugelers (2018), "Primary school teachers' collaboration with parents on upbringing: a review of the empirical literature", *Educational Review*, Vol. 71/5, pp. 650-667, <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1459478>.
114. Castro, M. et al. (2015), "Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis", *Educational Research Review*, Vol. 14, pp. 33-46, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>.
115. Gordon, M. and M. Cui (2012), "The Effect of School-Specific Parenting Processes on Academic Achievement in Adolescence and Young Adulthood", *Family Relations*, Vol. 61/5, pp. 728-741, <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00733.x>.
116. Darling-Hammond, L. and J. Bransford (2007), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, John Wiley & Sons.
117. Guerriero, S. (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>.
118. Price, H. and K. Weatherby (2017), "The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 29/1, pp. 113-149, <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882>.
119. Gallup (2024), *State of the Global Workplace Report*, <https://www.gallup.com/workplace/349484/state-of-the-global-workplace.aspx> (accessed on 25 April 2025).
120. OECD (2025), *Trends Shaping Education 2025*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en>.
121. Paniagua, A. and A. Sánchez-Martí (2018), "Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?", *OECD Education Working Papers*, No. 190, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/4a7043f9-en>.
122. Demerouti, E. et al. (2001), "The job demands-resources model of burnout.", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 86/3, pp. 499-512, <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>.
123. Cazes, S., A. Hijzen and A. Saint-Martin (2015), "Measuring and Assessing Job Quality: The OECD Job Quality Framework", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 174, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jrp02kpw1mr-en>.

124. Eurofound and International Labour Organization (2019), "Working conditions in a global perspective", p. 196, <https://doi.org/10.2806/870542>.
125. de Cuyper, N., H. de Witte and H. Van Emmerik (2011), "Temporary employment: Costs and benefits for (the careers of); employees and organizations", *Career Development International*, Vol. 16/2, pp. 104-113, <https://doi.org/10.1108/13620431111115587>.
126. Bertoni, E. et al. (2018), *School Finance in Latin America: A Conceptual Framework and a Review of Policies*, Inter-American Development Bank, Washington, D.C., <https://doi.org/10.18235/0001306>.
127. Bruns, B., D. Filmer and H. Patrinos (2011), *Making schools work: New evidence on accountability reforms*, The World Bank, Washington, DC, <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8679-8>.
128. OECD (2019), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.
129. OECD (2024), *OECD Employment Outlook 2024: The Net-Zero Transition and the Labour Market*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ac8b3538-en>.
130. OECD (2017), "Flexible working arrangements", in *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264281318-21-en>.
131. OECD (2019), *Part-time and Partly Equal: Gender and Work in the Netherlands*, Gender Equality at Work, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/204235cf-en>.
132. OECD (2010), "How Good is Part-Time Work?", in *OECD Employment Outlook 2010: Moving beyond the Jobs Crisis*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/empl_outlook-2010-5-en.
133. OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.
134. UNESCO (2024), *Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession*, UNESCO, <https://doi.org/10.54675/figu8035>.
135. Dolton, P. and O. Marcenaro-Gutierrez (2011), "If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance", *Economic Policy*, Vol. 26/65, pp. 5-55, <https://doi.org/10.1111/J.1468-0327.2010.00257.X>.
136. Hanushek, E., M. Piopiunik and S. Wiederhold (2014), "The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance", No. 20727, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <https://doi.org/10.3386/w20727>.
137. OECD (2023), *What do OECD data on teachers' salaries tell us?*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/de0196b5-en>.
138. Dolton, P. et al. (2018), *Global Teacher Status: Index 2018*, Varkey Foundation, London, <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>.
139. Schleicher, A. (2018), *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264292697-en>.

140. Alhamdan, B. et al. (2014), "Media representation of teachers across five countries", *Comparative Education*, Vol. 50/4, pp. 490-505, <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.853476;SUBPAGE:STRING:FULL>.
141. Arnold, B. and M. Rahimi (2024), *The Global Status of Teachers 2024*, Education International (EI)., <https://www.ei-ie.org/en/item/29412:the-global-status-of-teachers-2024> (accessed on 21 April 2025).
142. Oxley, L. and L. Kim (2023), "Newspapers' portrayal of the teaching profession during the Covid-19 pandemic in England: A content analysis", *Psychology of Education Review*, Vol. 47/2, pp. 41-48, <https://doi.org/10.53841/BSPER.2023.47.2.41>.
143. Shine, K. (2020), "'Everything is negative': Schoolteachers' perceptions of news coverage of education", *Journalism*, Vol. 21/11, pp. 1694-1709, <https://doi.org/10.1177/1464884917743827>.