

Кристинка Овесни
Филозофски факултет
Универзитет у Београду
Вера Радовић
Учитељски факултет
Универзитет у Београду
Шефика Алибабић
Филозофски факултет
Универзитет у Београду

UDK - 005.32:331.101.32(497.11)"2012/2013"; 371.135

Оригинални научни рад

НВ год. LXIII 3.2014

Примљено: 01. 08. 2014.

Прихваћено за штампу: 01. 09. 2014.

ПОСВЕЋЕНОСТ НАСТАВНИКА ПРОФЕСИЈИ И ШКОЛИ У КОЈОЈ СУ ЗАПОСЛЕНИ¹

Апстракт У раду су приказани налази истраживања о посвећености наставника сопственој професији и организацији/школи у којој су запослени. Посвећеност је одређена као повезаност наставника са сопственом професијом и установом у којој су запослени, која се испољава кроз нормативну, афективну и континуацијску форму. Истраживање је фокусирано на унаучном смислу недовољно истражен феномен посвећености наставника, са циљем да помогне у сагледавању проблема из перспективе припадности организацији (школи у којој су наставници запослени) и припадности професији. У истраживању које је обухватило 1.162 наставника из 92 основне школе са територије Србије примењен је квантитативни, неекспериментални истраживачки метод. Реализована су два задатка: (1) издвајање базичних индикатора и компонената посвећености наставника и (2) испитивање утицаја биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика наставника на издвојене компоненте посвећености. Утврђене су статистички значајне везе с издвојеним елементима нормативне, афективне и континуацијске организационе и професионалне посвећености. Налази истраживања, у коме су примењене анализа главних компонената и мултипла регресија, имају релевантне научне и практичне импликације јер пружају иновативни увид у разумевање проблема ефикасности и ефикасности менаџмента у образовању и отварају могућност прављења стратегија професионализације наставника.

1 Чланак је резултат рада на пројекту „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији“, бр. 179060 (2011-2014), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

Кључне речи: *наставници, посвећеност, професија, организација, континуирано професионално усавршавање наставника.*

HOW MUCH ARE THE TEACHERS DEDICATED TO THEIR PROFESSION AND THE SCHOOL IN WHICH THEY WORK?

Abstract *The paper presents the results of a research of the dedication of teachers to their profession and the institution/school in which they are employed. Dedication is defined as connectedness of the teacher with their own profession and the institution in which they are employed and it shows through normative, affective and continuation forms. The research focused on a scientifically under-researched phenomenon of the teacher's dedication in order to help identifying the problem from the perspective of belonging to a certain institution and profession. The research included 1162 teachers in 92 elementary schools in Serbia. The quantitative, non-experimental research method was applied and two tasks were fulfilled: (1) identification of basic indicators and components of the teachers' dedication and (2) examination of the influence of professionally-educational and performance of the teachers regarding each component of dedication. Statistically significant relations with each element of normative, affective, continuational - organizational and professional dedication were established. The research results, obtained by the analysis of the main components and multiple regression, have relevant scientific and practical implications because they provide an innovative insight in understanding the problem of effectiveness and efficiency of educational management and open a possibility for designing strategies for further professionalization of teachers.*

Keywords: *teachers, dedication, profession, organization, continual in-service teacher training.*

ПРЕДАННОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИИ И ШКОЛЕ, В КОТОРОЙ РАБОТАЮТ

Резюме *В данной статье представлены результаты исследования о преданности учителей профессии и организации (школе, где они работают). Преданность определяется как отношение учителей к своей профессии и учреждению, в котором они работают, а выражается через нормативную и аффективную формы и форму непрерывности. Исследование сосредоточено на до сих пор недостаточно изученные проблемы преданности учителей, с упором на рассмотрение данной проблемы с точки зрения отношения к учреждению, в котором учителя работают и преданности их профессии. Исследование проведено на примере 1162 учителей из 92 основных школ на территории Сербии, с использованием количественного, неэкспериментального метода. В исследовании*

реализованы две задачи: (1) выделить основные показатели и компоненты ответственности учителей, и (2) изучить влияния биологических, профессионально-образовательных и трудовых характеристик учителей на отдельные компоненты преданности. Обнаружены статистически значимые отношения с выявленными элементами нормативной, аффективной и непрерывной организационной и профессиональной преданности. Полученные на основе анализа основных компонентов и множественной регрессии результаты исследования отличаются релевантными научными и практическими последствиями, поскольку они обеспечивают инновационные идеи в понимании проблемы эффективности и управления в сфере образования и открывают возможность разработки стратегии педагогического профессионализма.

Ключевые слова: учителя, преданность, профессия, организация, непрерывное профессиональное развитие учителей.

Увод

Проблем посвећености каријери/професији, организацији или друштвеној групи веома је интензивно, из различитих теоријских перспектива, проучаван у последње две деценије. Међутим, већина спроведених истраживања ослања се на тек неколико модела за истраживање организационе посвећености – модел Портера и сарадника (Porter et al., 1974, према: Mowday et al., 1982), модел који су развили Аленова и Мејер (Allen & Meyer, 1990) и модел Линколна и Калеберга (Lincoln & Kalleberg, 1990, према: Kalleberg & Mastekaasa, 2001), те на два модела за истраживање професионалне посвећености – Халов и Муров модел (Hall, 1968; Moore; 1970, према: Alibabić i Ovesni, 2007). Поред тога, већина истраживања фокусирана је на посвећеност организацији и повезаност са теоријским конструктима робустности, организационе културе, организационе перформансе, концептом организације која учи. У консултованој, доступној релевантној литератури, истраживања посвећености професији су ретка, а број истраживања која се баве проблемом посвећености наставника је незнатан. Нека од њих проблем посвећености посматрају кроз имплементацију нових форми менаџмента у образовању (Khasawneh, Omari & Abu Tineh, 2012; Runhaar & Runhaar, 2012) или из перспективе културе којој наставници припадају (Cohen, 2007).

За потребе истраживања пошли смо од теоријских схватања која посвећеност посматрају као повезаност, а не као силу која повезује индивидуу и одређени ентитет (Alibabić i Ovesni, 2007; Klein, Becker & Meyer, 2012). Сматрамо да су процеси посвећености професији и посвећености организацији дубоко и интензивно испреплетени јер је посвећеност фундаментална вредност за процес професионализације, вредност која повезује културу и карактеристике организације, али и основа за имплементацију концепта организације која учи.

Посвећеност организацији је теоријски конструкт који обухвата посвећеност професији и посвећеност менаџменту. Повезаност организационе и професионалне посвећености може се сматрати „мултиплом посвећеношћу“, јер су запослени током обављања радних активности „повезани“ не само са организацијом у којој су запослени, већ и са својом професијом (Cohen, 2007).

Саб указује да се посвећеност ослања „на перцепцију односа који су тако важни да њихово очување изискује улагање максималних напора“ (Saab, 2007: 38). Посвећеност се може васпитавати, развијати учењем, активностима усмереним на разумевање значаја различитих елемената – лојалности, привржености и захвалности. Она је и исход социјализације, ослоњена на колективистичке вредности. Посвећеност организацији у којој су индивидуе запослене „умногоме је зависна од могућности појединаца да развијају сопствену каријеру, ауторитет, аутономију и колегијалност“ (Abrahamsen, 2010), који су важни елементи процеса професионализације.

У консултованој доступној релевантној литератури често се помиње неколико типологија посвећености: Голднерова, Еционијева, типологија Кентерове, Аленове и Мајера, те Стауова и Саланчикова типологија. За ово истраживање је била значајна типологија димензија посвећености организацији Аленове и Мајера, према којој се могу разликовати: (а) нормативна посвећеност организацији, *лојалност* – ослоњена на перцепцију обавезе остајања у организацији из етичких разлога, (б) афективна (емоционална) посвећеност организацији, *приврженост* – која указује на емоционалну повезаност запосленог с организацијом и на прихватање вредности и идентификацију с организацијом и (в) континуацијска посвећеност организацији, *захвалност* – која се одређује као опажена економска вредност останка у организацији, или као перципирани економски губитак због напуштања организације (Allen & Meyer, 1990).

Интересантна нам је била и на претходну класификацију ослоњена таксономија Карсона и сарадника на четири групе припадника професије с обзиром на њихову организациону посвећеност, према којој се могу разликовати: (а) „двоструко посвећени појединци“, који испољавају високу посвећеност и професији и организацији, (б) „професионалци“, који испољавају високу посвећеност професији и ниску посвећеност организацији (појединци са „прометејском“ каријером), (в) „људи организације“, који испољавају ниску посвећеност професији и високу посвећеност организацији и (г) „непосвећени“, који испољавају ниску посвећеност и професији и организацији (Carson et al., 1999, према: Cho & Huang, 2012).

Као веома занимљив, издвојили смо и Муров модел – сет од шест критеријума који обједињују нормативне и континуацијске елементе посвећености (лојалност и оданост) професији с експертским знањем и компетентношћу (Moore, 1970, према: Ovesni, 2009), у коме се посебно наглашава да професионална делатност не може да се посматра само у терминима континуацијске посвећености професији, као практичан, лукративни рад, или „одскочна даска за проналажење нечег бољег, већ пре као доживотно опредељење“ (Ovesni, 2009: 128).

Методологија истраживања

Истраживање, према карактеру и врсти, припада групи дескриптивних, експлоративних истраживања, која су усмерена на разумевање значаја посвећености организацији и професији. У истраживању је примењен квантитативни, неекспериментални истраживачки метод.

Предмет истраживања је посвећеност наставника сопственој професији и организацији/школи у којој су запослени.

Циљ истраживања је сагледавање посвећености наставника из перспективе припадности организацији/школи у којој су запослени и сопственој професији.

Задачи истраживања. С обзиром на прихваћену теоријску основу, предмет, циљ, сврху и могући обим у истраживању, постављена су следећа два истраживачка задатка:

1. Издвајање базичних индикатора и компонената нормативне, афективне и континуацијске посвећености наставника.
2. Испитивање утицаја биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика наставника на компоненте нормативне, афективне и континуацијске посвећености.

Варијабле истраживања су:

- компоненте посвећености (нормативна, афективна и континуацијска);
- биолошке (пол, године старости), професионално-образовне (образовни ниво и област базичног образовања, начин стицања образовања) и радне карактеристике наставника (дужина радног стажа у организацији/школи, начин радног ангажовања, континуитет рада у организацији/школи).

Пригодним узорком обухваћена су 1.162 наставника из 92 основне школе са територије Србије, из Београдског региона (из свих 17 градских општина), Региона Јужне и источне Србије (из Борског, Браничевског и Зајечарског округа), Региона Војводине (из Јужнобанатског и Сремског округа), Региона Шумадије и западне Србије (из Златиборског, Колубарског, Мачванског, Моравичког, Расинског, Рашког и Шумадијског округа). У табели 1. приказана је структура узорка с обзиром на пол, године старости, образовни ниво и област базичног образовања, начин стицања образовања, дужину радног стажа у организацији, начин радног ангажовања и континуитет рада у организацији.

Табела 1. Структура узорка истраживања

		<i>f</i>	%			<i>f</i>	%
пол	жене	1002	86.23	начин стицања образовања	редовним школовањем	865	74.44
	мушкарци	160	13.77		редовним школовањем и у облицима обр. одраслих	228	19.62
	Total	1162	100.00		уз рад, у облицима обр. одр. у облицима обр. одраслих, као незапослен/а	4	0.34
године старости	до 35	295	25.39	Total	1162	100.00	
	од 36 до 50	674	58.00				
	преко 50	193	16.61				
	Total	1162	100.00				
образовни ниво и област базичног образовања	медицинска школа	1	0.08	дужина радног стажа у организацији	мање од годину дана	77	6.63
	виша педагошка школа	116	9.98		од 1 до 2 године	63	5.42
факултети:	виша ликовна школа	1	0.08	од 3 до 5 година	135	11.62	
	педагошка академија	105	9.04	од 6 до 10 година	160	13.77	
	учитељски	709	61.02	од 11 до 15 година	224	19.28	
	филозофски	36	3.10	од 16 до 20 година	209	17.99	
	филолошки	87	7.49	преко 20 година	294	25.3	
	дефектолошки	2	0.18	Total	1162	100.00	
	теолошки	8	0.69	начин радног ангажовања	волонтер	6	0.52
	физичка култура и спорт	23	1.97	хонорарни сарадник	4	0.34	
	ликовна академија	5	0.43	на одређено време	160	13.77	
	музичка академија	3	0.26	на неодређено време	991	85.28	
	организационих наука	2	0.18	пензионер - хон. сарадник	1	0.09	
	географски	24	2.06	Total	1162	100.00	
биолошки	4	0.34	континуитет рада у организацији	све време у истој организацији	714	61.45	
хемијски	2	0.18	у више организација, без дуже паузе	81	6.97		
математички	24	2.06	у више организација, са дужом паузом	367	31.58		
машински	3	0.26	Total	1162	100.00		
технички	3	0.26					
технолошки факултет	2	0.18					
електротехнички	1	0.08					
филолошки - мастер	1	0.08					
Total	1162	100.00					

Инструменти истраживања. У истраживању су коришћене две технике – анкетирање и скалирање. За прикупљање података, спроведено током 2012 и 2013. године, коришћени су посебно креирани инструменти:

- анкета, коју су чинила питања затвореног и комбинованог типа за прикупљање података о биолошким, професионално-образовним и радним карактеристикама наставника;
- петостепене скале процене, дизајниране као модификована скала Ликертовог типа за прикупљање података о елементима који граде
 - нормативну посвећеност наставника (НПН) (15 ајтема);
 - афективну посвећеност наставника (АПН) (21 ајтем);
 - континуацијску посвећеност наставника (КПН) (12 ајтема).

Ајтеми укључени у НПН, АПН и КПН делимично су ослоњени на више претходно примењених инструмената којима су прикупљани подаци за проучавање проблема посвећености организацији и посвећености професији (Allen & Meyer, 1990; Alibabić i Ovesni, 2007; Cho & Huang, 2012; Cohen & Kol, 2004; Ovesni, 2009; Song et al., 2009). Консензуална садржајна валидност сва три инструмента установљена је Делфи методом, док су на високу релијабилност указали ајтем анализа и за примену у области друштвених наука довољно високи Cronbach коефицијенти (НПН: 0.772; АПН: 0.746; КПН: 0.718), који су нешто нижи у односу на нека претходна истраживања

(Alibabić i Ovesni, 2007; Cohen & Kol, 2004) због присуства великог броја ајтема „са негативним предзнаком“ (Field, 2009).

Статистичка обрада података. За статистичку обраду података коришћен је програмски пакет STATISTICA. Поред уобичајених једноставних статистичких поступака и процедура (фреквенције, проценти, аритметичке средине, стандардне девијације), у обради прикупљених података коришћени су и анализа главних компонената са Varimax ротацијом (за реализацију првог истраживачког задатка) и мултипла регресија (за реализацију другог истраживачког задатка).

Резултати истраживања и дискусија

Са потенцијалом да објасни 56,495% разлика у одговорима респондента, уз високу Kaiser-Mayer-Olkin меру (0.810) која показује пуну оправданост примене анализе главних компонената на подацима прикупљеним инструментом НПН, издвојене су четири компоненте нормативне посвећености, код којих је еиген вредност већа од један (табела 2).

Табела 2. КМО мера, Бартлетов тест и еиген вредности индикатора нормативне посвећености екстрахованих анализом главних компонената

KMO and Bartlett's Test				
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.810		
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4895.554		
	df	105		
	Sig.	0.000		
	Eigenvalue	% Total	Cumulative	Cumulative
1	4.215926	28.10617	4.215926	28.10617
2	1.907948	12.71965	6.123874	40.82582
3	1.311147	8.74098	7.435021	49.56681
4	1.039294	6.92862	8.474315	56.49543

Налази добијени за први задатак истраживања показују да су код наставника веома снажно испреплетане компоненте нормативне посвећености организацији и нормативне посвећености професији. Као главне компоненте које граде њихову лојалност издвојене су: (1) благовремено давање *повратних информација и пружање помоћи* у решавању свакодневних проблема у раду (компонента која објашњава 28,106% варијансе), која има потенцијал да повећава њихову лојалност организацији, (2) перципирана *морална обавеза* останка у организацији (компонента која објашњава 12,720% варијансе); (3) *непостојање адекватних услова за рад* представља компоненту која може негативно да утиче на лојалност организацији; док (4) висок ниво *самопоуздања* при обављању посла представља компоненту која указује на знатну лојалност професији наставника, али представља и разлог лојалности организацији. Применом таксономије Карсона и сарадника (Carson et al., 1999, према: Cho & Huang, 2012), на основу добијених налаза, можемо

да закључимо да наставници и поред евидентних неадекватних услова за рад припадају групи „двоструко нормативно посвећених“ јер сматрају да имају моралну обавезу останка у професији и у установи у којој су запослени.

Налази добијени екстракцијом главних компонената на подацима прикупљеним инструментом АПН, уз високу Kaiser-Mayer-Olkin меру (0.811), могу да објасне 58,069% варијансе. Анализом главних компонената на прикупљеним подацима издвојено је пет компонената афективне посвећености, код којих номинална вредност еиген показатеља задовољава Кајзеров критеријум (табела 3).

Табела 3. КМО мера, Бартлетов тест и еиген вредности индикатора афективне посвећености екстрахованих анализом главних компонената

KMO and Bartlett's Test				
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.811		
Bartlett's Test of Sphericity		Approx. Chi-Square	9154.726	
		df	190	
		Sig.	0.000	
	Eigenvalue	% Total	Cumulative	Cumulative
1	5.061885	24.10421	5.06188	24.10421
2	2.869660	13.66505	7.93154	37.76926
3	1.565752	7.45596	9.49730	45.22522
4	1.433872	6.82796	10.93117	52.05318
5	1.263352	6.01596	12.19452	58.06914

Увидом у главне компоненте које граде приврженост организацији и професији издвојене су: (1) *кохезивност*, заснована на социјалним везама чланова организације, која, по мишљењу Кентерове, представља снажан чинилац организационе посвећености (Kanter, 1968, према: Klein et al., 2012); (2) приврженост колегама, која се може поредити са једним од базичних стандарда професионализма – са лојалношћу и *оданошћу професионалној групи* која обавља сличне радне улоге (Ovesni, 2009); (3) *страх од могућности губитка радног места* представља један од базичних чинилаца организационе посвећености, али и стандарда професионализма – контролу тржишта рада засновану на социјалним везама чланова (Ovesni, 2009); (4) *индоленција* запослених у организацији представља компоненту која може негативно да утиче на приврженост организацији и професији, као и (5) висока, свакодневна *изложеност стресу*. Као и у случају изражених компонената нормативне посвећености, на основу издвојених компонената афективне посвећености, може се донети закључак да наставници припадају, у терминима Карсона и сарадника, групи „двоструко афективно посвећених“ и организацији и професији (Carson et al., 1999, према: Cho & Huang, 2012).

Налази јасно указују на то и да наставници испољавају снажну персоналну жељу да остану у сопственој професији и организацији/школи у којој су запослени, али и да је та врста привржености веома крхка, јер може да буде угрожена индоленцијом колега и сталном изложеношћу стресу. Тај налаз има веома јасне импликације за даља истраживања у области менаџмента у образовању, јер указује на неопходност проучавања, развијања и реализације

брижљиво планираних активности континуираног професионалног усавршавања наставника, усмерених не само на усвајање актуелног знања, већ и на развој других „персонално релевантних“ компетенција и способности, које могу много да обогате професионални профил наставника и установе у којој су запослени.

Издвајање пет главних компонената на подацима прикупљеним инструментом КПН, које задовољавају Кајзеров критеријум, уз релативно високу Kaiser-Mayer-Olkin меру (0.612), показало је да оне имају потенцијал да објасне чак 76,864% варијансе (табела 4).

Табела 4. КМО мера, Бартлетов тест и еиген вредности индикатора континуацијске посвећености екстрахованих анализом главних компонената

KMO and Bartlett's Test				
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.				.612
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square			5059.658
	df			66
	Sig.			0.000
	Eigenvalue	% Total	Cumulative	Cumulative
1	2.560004	21.33337	2.560004	21.33337
2	2.099366	17.49472	4.659370	38.82808
3	1.831448	15.26206	6.490818	54.09015
4	1.586261	13.21884	8.077078	67.30899
5	1.146585	9.55488	9.223664	76.86387

Издвојене главне компоненте које граде континуацијску посвећеност наставника (захвалност) показале су веома снажан потенцијал за објашњавање варирања одговора: (1) *обезбеђивање и подстицање континуираног професионалног усавршавања* има потенцијал да објасни 23,334% варијансе; (2) *(не) обезбеђивање новчане стимулације и нематеријалних награда*, са потенцијалом за објашњење 17,495% варијансе; (3) *обезбеђивање сертификата који имају велику важност за бављење професијом* има потенцијал да објасни 15,262% варијансе; (4) *изостанак идентификације са професијом*, који има потенцијал да објасни 13,219% варијансе – представља супротност једном од основних стандарда професионализма, који у терминима Мура представља снажан унутрашњи импулс за идентификацију са подручјем и лојалност његовој филозофији и мисији (Moore, 1970, према: Ovesni, 2009); (5) *опажена потенцијална награда за уложен труд* има потенцијал да објасни 9,555 % варијансе.

Континуацијска посвећеност наставника, захвалност, заснована на перципираној економској вредности останка у организацији или професији, тј. на перципираном економском губитку који може да наступи услед напуштања организације или професије, представља „најкрхкији“ истраживањем издвојен елемент модела јер указује на то да су наставници више захвални организацији/школи но сопственој професији. У терминима Карсона и сарадника, у погледу континуацијске посвећености наставници представљају „људе организације“ јер испољавају ниску посвећеност професији, а високу посвећеност организацији (Carson et al., 1999, према: Cho & Huang, 2012). Они су веома захвални на понуђеној

партиципацији у програмима за континуирано професионално усавршавање, посебно ако им пружају могућност стицања сертификата који имају важност за бављење професијом наставника. Но, наставници очекују и награду за труд који су уложили како у бављење професијом, тако и у примену знања стеченог у програмима за континуирано професионално усавршавање. Међутим, изостанак новчане стимулације или нематеријалног награђивања, као и индолентност професионалних асоцијација у које су наставници укључени имају веома негативан, снажан потенцијал да наруше ову врсту посвећености професији. Налаз указује на неопходност детаљнијег научног бављења проблемом професионализације наставника, као и на ургентну потребу ревитализације и реконструкције професионалних асоцијација које окупљају наставнике.

За реализацију другог задатка истраживања коришћена је мултипла регресија, која је показала статистички значајан утицај биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика наставника и неких компонената афективне и континуацијске посвећености.

Веома је занимљиво да примењени статистички поступак није показао статистички значајан утицај биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика наставника и компонената нормативне посвећености. Међутим, када је испитиван утицај свих биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика наставника заједно на поједине компоненте нормативне посвећености, добијен је другачији налаз (табела 5).

Табела 5. Сажетак модела мултипле регресије за испитивање повезаности претходне професионалне припреме и радних карактеристика с елементима нормативне посвећености

	Multiple	Multiple	Adjusted	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
FN1	0.159	0.025	0.019	29.190	7.000	4.170	1131.810	1154.000	0.981	4.252	0.000
FN2	0.161	0.026	0.020	30.098	7.000	4.300	1130.902	1154.000	0.980	4.388	0.000
FN3	0.100	0.010	0.004	11.576	7.000	1.654	1149.424	1154.000	0.996	1.660	0.115
FN4	0.085	0.007	0.001	8.395	7.000	1.199	1152.605	1154.000	0.999	1.201	0.299

Утврђено је да код наставника не постоји статистички значајан посебан утицај пола, година старости, образовног нивоа и области базичног образовања, начина стицања образовања, дужине радног стажа у организацији/школи, начина радног ангажовања, као ни континуитета рада у организацији/школи на лојалност било организацији било сопственој професији. Но, ако се тестира деловање свих тих компонената заједно на податке о благовременом давању *повратних информација и пружању помоћи* у решавању свакодневних проблема у раду, као и на податке о перципираној *моралној обавези* останка у организацији, налази показују високу статистичку значајност (F: 4.252, p= 0.000120; F: 4.387551, p=0.000081).

С друге стране, примењеним статистичким поступком евидентирани су подаци о статистички значајном утицају биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика наставника, посматраног како појединачно, тако и у целини на све компоненте афективне посвећености (табела б).

Табела 6. Сажетак модела мултипле регресије за испитивање повезаности претходне професионалне припреме и радних карактеристика с елементима афективне посвећености

Model Summary ^a										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,151 ^a	,023	,022	,98901	,023	26,950	1	1160	,000	
2	,171 ^b	,029	,027	,98618	,006	7,660	1	1159	,006	
3	,181 ^c	,033	,030	,98473	,004	4,425	1	1158	,036	
4	,191 ^e	,036	,033	,98334	,004	4,268	1	1157	,039	1,513
1	,142 ^a	,020	,019	,99029	,020	23,875	1	1160	,000	
2	,175 ^b	,031	,029	,98540	,010	12,546	1	1159	,000	1,747
1	,208 ^a	,043	,042	,97859	,043	52,369	1	1160	,000	
2	,223 ^b	,050	,048	,97569	,006	7,887	1	1159	,005	
3	,230 ^c	,053	,051	,97442	,003	4,042	1	1158	,045	1,786
1	,091 ^a	,008	,007	,99631	,008	9,625	1	1160	,002	
2	,119 ^b	,014	,012	,99379	,006	6,875	1	1159	,009	
3	,140 ^c	,020	,017	,99146	,005	6,469	1	1158	,011	1,797
1	,065 ^a	,004	,003	,99833	,004	4,877	1	1160	,027	
2	,101 ^b	,010	,008	,99576	,006	7,011	1	1159	,008	1,685

	Multiple	Multiple	Adjusted	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
FA1	0.196	0.039	0.033	44.751	7.000	6.393	1116.249	1154.000	0.967	6.609	0.000
FA2	0.181	0.033	0.027	38.034	7.000	5.433	1122.966	1154.000	0.973	5.584	0.000
FA3	0.234	0.055	0.049	63.830	7.000	9.119	1097.170	1154.000	0.951	9.591	0.000
FA4	0.155	0.024	0.018	27.799	7.000	3.971	1133.201	1154.000	0.982	4.044	0.000
FA5	0.130	0.017	0.011	19.598	7.000	2.800	1141.402	1154.000	0.989	2.831	0.006

Утврђено је да начин радног ангажовања, те дужина радног стажа у организацији/школи, начин стицања образовања и пол статистички значајно корелирају са кохезивношћу, заснованој на социјалним везама запослених у школи ($p < 0.000$; $p < 0.006$; $p < 0.036$; $p < 0.039$; Durbin Watson=1.513). С обзиром на податке о непостојању колинеарности за све налазе у истраживању ($VIF \approx 1.00$), може се закључити да начин радног ангажовања има потенцијал да објасни 21,86% варирања у одговорима, док је могућност објашњења разлика у одговорима респондената код сва четири укључена предиктора 33,04% и то тако да ако су ангажовани на неодређено радно време, што имају дужи радни стаж у установи, посебно запослени женског пола и запослени који су базичну професионалну припрему стекли редовним школовањем у младости, то они придају већи значај кохезивности заснованој на социјалним везама са колегама. Применом истог статистичког поступка утврђено је да дужина радног стажа у организацији/школи и пол статистички значајно корелирају са приврженошћу колегама ($p < 0.000$; $p < 0.000$; Durbin Watson=1.747). Дужина радног стажа у организацији/школи има потенцијал да објасни 19,32%, а заједно са полом 28,99% варирања у одговорима респондената, и то тако да су запослени са дужим радним стажом, посебно наставнице, приврженији својим колегама.

Налази показују и да начин радног ангажовања, године старости и континуитет рада у установи статистички значајно корелирају са страхом од могућности губитка радног места ($p < 0.000$; $p < 0.005$; $p < 0.047$; Durbin Watson=1.786).

Начин радног ангажовања може да објасни 43,19% варирања у одговорима, а заједно са годинама старости и континуитетом рада у организацији/школи има потенцијал могућности објашњења разлика у одговорима респондента од 52,97%, и то тако да ангажовани на неодређено радно време, те наставници од 36 до 50 година старости који су били запослени у више организација са дужом паузом између запослења снажније испољавају страх од могућности губитка радног места. Утврђено је и да године старости, образовни ниво и област базичног образовања и начин стицања образовања статистички значајно корелирају с односом према индоленцији запослених у организацији ($p < 0.002$; $p < 0.009$; $p < 0.011$; Durbin Watson=1.797). При томе, године старости имају од 7,37%, а сва три чиниоца заједно потенцијал 17,02% могућности објашњења разлика у одговорима респондента, и то тако да наставници старији од 50 година, те са завршеним филолошким или математичким факултетом, али не и наставници који су своје образовање стицали уз рад, у облицима образовања одраслих испољавају одређену нетрпељивост према индоленцији запослених. Применом истог статистичког поступка утврђено је да дужина радног стажа и континуитет рада у установи статистички значајно корелирају с изложеношћу стресу ($p < 0.027$; $p < 0.008$; Durbin Watson=1.685). Занимљиво је да дужина радног стажа има 3,33%, а заједно дужина радног стажа и континуитет рада у установи имају потенцијал од 8,47% за могућност објашњења разлика у одговорима респондента, и то тако да наставници који су запослени дуже од годину дана и наставници који су били запослени у више организација са дужом паузом између запослења запажају да су изложени стресу на послу.

Такође, примењени статистички поступак указао је на статистички значајан утицај биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика наставника, посматраној како појединачно, тако и у целини, на неке компоненте континуацијске посвећености (табела 7).

Табела 7. Сажетак модела мултипле регресије за испитивање повезаности претходне професионалне припреме и радних карактеристика с елементима континуацијске посвећености

Model Summary ^a											
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson	
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change		
1	,071 ^a	,005	,004	,99789	,005	5,913	1	1160	,015	1,459	
1	,078 ^b	,006	,005	,99740	,006	7,054	1	1160	,008		
2	,102 ^b	,010	,009	,99564	,004	5,122	1	1159	,024	1,907	
1	,072 ^c	,005	,004	,99780	,005	6,125	1	1160	,013		
2	,093 ^c	,009	,007	,99651	,003	4,006	1	1159	,046	1,813	
1	,112 ^d	,013	,012	,99409	,013	14,834	1	1160	,000		
2	,129 ^d	,017	,015	,99254	,004	4,638	1	1159	,031	1,757	

	Multiple	Multiple	Adjusted	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
FK1	0.112	0.013	0.007	14.634	7.000	2.091	1146.366	1154.000	0.993	2.104	0.040
FK2	0.067	0.005	-0.001	5.279	7.000	0.754	1155.721	1154.000	1.001	0.753	0.627
FK3	0.124	0.015	0.009	17.729	7.000	2.533	1143.271	1154.000	0.991	2.556	0.013
FK4	0.112	0.013	0.007	14.551	7.000	2.079	1146.449	1154.000	0.993	2.092	0.042
FK5	0.151	0.023	0.017	26.310	7.000	3.759	1134.690	1154.000	0.983	3.823	0.000

Налази показују да образовни ниво и област базичног образовања статистички значајно корелирају са захвалношћу наставника за обезбеђивање и подстицање континуираног професионалног усавршавања ($p < 0.015$; Durbin Watson=1.459). Образовни ниво и област базичног образовања могу да објасне 4,21% варирања у одговорима, и то тако да најмање захвалности за обезбеђивање и подстицање континуираног професионалног усавршавања испољавају наставници који су завршили факултет музичке уметности, факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, факултет спорта и физичког васпитања и учитељски факултет. Примењена мултипла регресија је показала и да (не)обезбеђивање новчане стимулације као и (не)обезбеђивање нематеријалних награда, компонента која има 17,495% потенцијала за објашњење варијансе, не корелира статистички значајно са биолошким, професионално-образовним и радним карактеристикама наставника; та компонента је заступљена код свих запослених у школама. Применом истог статистичког поступка утврђено је да пол и начин стицања образовања статистички значајно корелирају са захвалношћу због обезбеђивања сертификата који имају велику важност за бављење професијом ($p < 0.008$; $p < 0.024$; Durbin Watson=1.907). Пол има 5,19%, а заједно пол и начин стицања образовања потенцијал од 8,71% за могућност објашњења разлика у одговорима респондента, и то тако да су наставници мушког пола у знатно мањој мери захвални за обезбеђивање сертификата који имају велику важност за бављење професијом, док су, супротно, наставници који су своје базично професионално образовање стекли редовним школовањем у младости захвалнији за обезбеђивање сертификата који имају велику важност за бављење професијом. Утврђено је и да пол и године старости статистички значајно корелирају са изостанком идентификације са професијом као елементом континуацијске посвећености ($p < 0.013$; $p < 0.046$; Durbin Watson=1.813). Пол има 5,25%, а заједно пол и године старости потенцијал од 8,68% за могуће објашњење разлика у одговорима респондента, и то тако да се наставници мушког пола и наставници старији од 50 година слабије идентификују са сопственом професијом (као елементом континуацијске посвећености). Налази показују и да начин стицања образовања и пол статистички значајно корелирају са опаженом потенцијалном наградом за уложен труд ($p < 0.000$; $p < 0.031$; Durbin Watson=1.757). Начин стицања образовања може да објасни 11,77% варирања у одговорима, а заједно са полом има потенцијал могућности објашњења разлика у одговорима респондента од 14,87%, и то тако да наставници мушког пола и наставници који су своје базично професионално образовање стекли редовним школовањем у младости ређе сматрају да имају могућност добијања потенцијалне награде за уложени труд.

Закључак

Налази истраживања су недвосмислено показали да су код наставника организациона и професионална посвећеност нераскидиво повезане. Утврђено је да они имају снажну персоналну жељу и моралну обавезу останка у професији

и у установи у којој су запослени, али и да је за њихов останак у професији и организацији заслужна школа у којој су запослени. У терминима Карсона и сарадника (Carson et al., 1999, према: Cho & Huang, 2012), може се сматрати да су наставници „двоструко нормативно и афективно посвећени“ професији и организацији, али и да представљају својеврсну групу „људи организације“, јер показују јасну захвалност установи у погледу континуацијске посвећености, која се базира на перципираном недостатку могућности проналажења алтернативног запослења и на опаженим инвестицијама које би запослени изгубио ако би напустио организацију. Но, налази указују и на то да иако снажне, нормативна и афективна посвећеност сопственој професији и организацији могу да буду угрожене недостатком адекватних услова за рад, те индоленцијом колега и сталној изложености стресу. Континуацијска посвећеност је најнестабилнији издвојени елемент који код наставника може да изазове не само одлазак из организације, већ и престанак бављења сопственом професијом. Још јасније, у погледу економске добити и других бенефита, наставници остају у организацијама/ школама у којима су запослени у првом реду због понуђене партиципације у програмима за континуирано професионално усавршавање, посебно ако им они пружају могућност стицања сертификата који имају важност за бављење професијом наставника. Наставници опажају да нема разлога због којих би били захвални сопственим професионалним асоцијацијама јер сматрају да оне не само да нису извор понуде релевантних програма за континуирано професионално усавршавање, да им не пружају економску сигурност кроз новчану стимулацију, нити им нуде било какав релевантан вид нематеријалног награђивања, већ испољавају извесну незаинтересованост за сопствене чланове. Добијени налази су јасно указали да посвећеност наставника установи у којој су запослени, као и професионалној асоцијацији, може да буде повећана брижљивијим планирањем и реализацијом „персонално релевантних“ програма за континуирано професионално усавршавање, те улагањем у стварање адекватнијих услова за рад.

Налази о непостојању јасних, статистички значајних веза биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика наставника са лојалношћу указују на то да је нормативна посвећеност организацији и професији изузетно сложен научни проблем, који захтева детаљније проучавање и другачији модел испитивања међусобног утицаја обухваћених елемената. Претпостављамо и да би примена суптилнијих статистичких поступака, нпр. каноничке корелационе анализе, могла да детаљније разоткрије међусобни сплет стохастичке повезаности укључених чинилаца.

Анализа добијених података показала је и статистички значајан утицај појединих биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика наставника на компоненте афективне и континуацијске посвећености. С једне стране, установљено је да начин радног ангажовања, дужина радног стажа, пол и начин стицања базичног образовања имају утицаја на кохезивност, засновану на социјалним везама запослених у школи, као и да дужина радног стажа и пол утичу на опажену приврженост колегама. Међутим, ти налази могу да буду замагљени

чињеницом да, како је нађено у неким другим истраживањима (McCloy & Wise, 2002), екстровертност позитивно корелира са неким елементима „позитивне“ афективне посвећености, те би било вредно неким наредним истраживањима детаљније испитати природу афективне посвећености наставника професији и организацији. С друге стране, утврђено је да статистички значајно: начин радног ангажовања, године старости и континуитет рада у организацији/школи корелирају са страхом од могућности губитка радног места; да године старости, образовни ниво и област базичног образовања те начин стицања образовања корелирају с односом према индоленцији колега; као и да дужина радног стажа и континуитет рада у организацији/школи статистички значајно корелирају са опаженом изложеношћу стресу, на шта је указано и другим истраживањима која су истакла да је афективна посвећеност „социјални конструкт“ (Allen & Meyer, 1990). Но, судећи према консултованој релевантној доступној литератури, неопходна су даља, интензивна научна разјашњења међусобног односа организационе и професионалне културе, биолошких, професионално-образовних и радних карактеристика и елемената афективне посвећености.

Према налазима истраживања, статистички значајне корелације установљене су и за елементе континуацијске посвећености, између: образовног нивоа и области базичног образовања и захвалности наставника за обезбеђивање и подстицање континуираног професионалног усавршавања; пола и начина стицања образовања, с једне, и захвалности због обезбеђивања сертификата који имају велику важност за бављење професијом, те опажене потенцијалне награде за уложени труд, с друге стране; те пола и година старости и изостанка идентификације са професијом.

Утврђене корелације откривају да су наставници захвални организацијама/ школама у којима су запослени за понуђене програме за континуирано професионално усавршавање и подстицање да у њима партиципирају, али и да било од установе у којој су запослени, било од професионалне асоцијације којој припадају очекују да за уложени труд добију извесну новчану стимулацију, нематеријалне награде и могућност напредовања. У том смислу, налази истраживања имају не само посебне научне, већ и практичне импликације: пружају нов увид у разумевање проблема ефикасности и ефикасности менаџмента у образовању и отварају могућност стварања комплексније платформе за дизајнирање стратегија за развој наставничке професије кроз смернице за подстицање и очување организационе и професионалне посвећености наставника.

Литература

- Abrahamsen, B. (2010). Employment Status and Commitment to Work in Professions. *Economic and Industrial Democracy*, Vol. 31, No. 1, 93–115.
- Alibabić, Š. i Ovesni, K. (2007). Commitment – A Base of Professionalism in Adult Education. In N. Terzis (Ed.), *Education and Values in the Balkan Countries* (pp. 125–132). Thessaloniki: Balkan Society for Pedagogy and Education.

- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization. *Journal of Occupational Psychology*, Vol. 63, No. 1, 1–18.
- Cho, V. & Huang, X. (2012). Professional Commitment, Organizational Commitment, and the Intention to Leave for Professional Advancement: An Empirical Study on IT Professionals. *Information Technology & People*, Vol. 25, No. 1, 31–54.
- Cohen, A. & Kol, Y. (2004). Professionalism and Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 19, No. 4, 386–405.
- Cohen, A. (2007). An Examination Of The Relationship Between Commitments And Culture Among Five Cultural Groups Of Israeli Teachers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 38, No. 1, 34–49.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)*, Third Edition. London: SAGE Publications Ltd.
- Kalleberg, A. L. & Mastekaasa, A. (2001). Satisfied Movers, Committed Stayers: The Impact of Job Mobility on Work Attitudes in Norway. *Work and Occupations*, Vol. 28, No. 2, 183–209.
- Khasawneh, S., Omari, A. & Abu Tineh, A. M. (2012). The Relationship Between Transformational Leadership and Organizational Commitment: The Case for Vocational Teachers in Jordan. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 40, No. 4, 494–508.
- Klein, H. J., Becker, T. E. & Meyer, J. P. (2012). *Commitment in Organizations: Accumulated Wisdom and New Directions*. New York: Routledge.
- McCloy, R. A. & Wise, L. L. (2002). Invited Reaction: The Effects of Personality, Affectivity and Work Commitment on Motivation to Improve Work Through Learning. *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 13, No. 4, 377–382.
- Mowday, R. T., Porter, L. W. & Steers, R. M. (1982). *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnover*. New York: Academic Press, Inc.
- Ovesni, K. (2009). *Andragoški kadrovi – profesija i profesionalizacija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Runhaar, P. & Runhaar, H. (2012). HR Policies and Practices in Vocational Education and Training Institutions: Understanding the Implementation Gap Through the Lens of Discourses. *Human Resource Development International*, Vol. 15, No. 5, 609–625.
- Song, J. H., Kim, H. M. & Kolb, J. A. (2009). The Effect of Learning Organization Culture on the Relationship Between Interpersonal Trust and Organizational Commitment. *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 20, No. 2, 147–167.

Подаци о ауторима

Др Кристинка Овесни (1963) је доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

E-mail: kovesni@gmail.com

Др Вера Радовић (1972) је доцент на Учитељском факултету Универзитета у Београду.

E-mail: vera.radovic@uf.bg.ac.rs

Др Шефика Алибабић (1951) је редовни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

E-mail: salibabi@f.bg.ac.rs