

Образовање као вредност у култури школе¹

Јован Миљковић²

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,
Универзитет у Београду, Србија

Јелена Грујић

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,
Универзитет у Београду, Србија

Апстракт *Вредности се налазе у основи сваке делатности, па и образовне. Образовање је од своје настанка промовисало различите вредности, а у исто време се, само по себи, смањало вредношћу, што је и предуслов вршења друштвене функције образовања. У кризи савремене цивилизације, од есенцијалне важности је да школа као васпитно-образовна институција и наставници као њени ексклузивни социјални примером недвосмислено демонстрирају да образовање доживљавају као вредност, не само декларативно, већ и у својим професионалним активностима. Циљ истраживања чије резултате презентујемо у овом раду био је да истражимо и следемо наставничку перцепцију образовања као вредности у култури школе. Резултати су указали на то да се образовање (следећемо преко перцепције образовања као механизма промоције зајослености у организацији и преко перцепције мера и институција у организацији који за циљ имају факултативну образовања зајослених) не смању организационом вредношћу у културама школа које смо истраживали.*

Кључне речи: образовање као вредност, организациона култура, култура школе.

Увод

Квалитет васпитно-образовног рада се обезбеђује добрим кадром, то јест компетентним наставницима. Иако често делају сами у учионици, наставници уз сву аутономију коју имају у свом раду само удруженим снагама и у синергији могу да досегну васпитне и образовне циљеве. Они, поред својих индивидуалних вредности које их разликују од других, деле и неке заједничке вредности које су карактеристичне за

1 Рад је настао у оквиру пројекта Института за педагогију и андрагогију (Филозофски факултет, Београд) „Модели процењивања и стратегије унапређења квалитета образовања“ (бр.179060), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

2 jovan.miljkovic@fbg.ac.rs

колектив у коме раде и које чине окосницу организационе културе сваке појединачне школе. Јер, како не постоје два идентична појединца, тако не постоје ни две идентичне организације, па ни школе, ма колико се друштво и држава трудили да их стандардизују. Очекује се да се у васпитно-образовној институцији образовање и учење сматрају, доживљавају и промовишу као вредности, односно да су неке од доминантних вредности из које проистичу различите норме и правила понашања које деле сви запослени. Да ли је образовање аутентична вредност око које је интегрисана организациона култура у нашим школама или се ради само о декларативној вредности, флоскули која нема одраза на делање и поступке наставника – питање је на које ћемо покушати да одговоримо у наставку овога рада.

Међузависност организационе културе и образовања као вредности

Организациона култура је „систем претпоставки, веровања, вредности и норми понашања које су чланови једне организације развили и усвојили кроз заједничко искуство и који усмеравају њихово мишљење и понашање“ (Јаничијевић, 1997: 42). Она настаје „учењем у процесу социјалне интеракције, одржава се (перпетуира) учењем и образовањем, и мења учењем и образовањем“ (Миљковић, 2008: 154). Чак и када је не планирамо и не управљамо њоме, организациона култура ће се у сваком социјалном систему развити на основу доминантних вредности и преносити учењем, а свака организација која је свесна снаге овог организационог феномена покушаће да јасно артикулише вредности које стоје у њеној основи и да њима управља уз помоћ образовања својих чланова. У овом контексту, важно је нагласити „да се релација учење/образовање – организациона култура може сагледати у најмање две димензије: учење као предуслов настанка, одржања и мењања организационе културе и култура која ствара повољну климу за јављање и развој учења и образовања у организацији, односно култура чији је један од базичних садржаја (вредности) учење“ (Миљковић, 2008: 154).

Камерон и Квин (Cameron & Quinn, 2006: 5–6) истичу да већина научника која проучава организационе феномене препознаје снажне ефекте које организациона култура има на перформансе и дугорочну ефективност организације, као и на индивидуе у организацији, у погледу радног морала, посвећености, продуктивности и њиховог менталног здравља. У исто време, аутори (Cameron & Quinn, 2006: 11) наглашавају да је неуспех који су многе организације доживљавале у ефектима промена, у које су уносиле знатан труд и знатна средства, условљен управо тиме што су организационе вредности остајале непромењене. У прилог тврдње да култура школе утиче на посвећеност наставника говори и емпиријско истраживање у којем су аутори (Veeriah, Piaw, & Li, 2017: 10) добили снажну корелацију између школске културе и посвећености наставника. Оно што је веома значајно за наше истраживање је и да су поменути аутори (Veeriah, Piaw, & Li, 2017: 11) пронашли и статистички значајну повезаност средњег интензитета између стручног усавршавања наставника (као индикатора школске културе) и посвећености наставника. Применом мултипле регресионе анализе добијени су резултати који стручним усавршавањем наставника објашњавају 34,4% варијансе организационе посвећености наставника (Veeriah, Piaw, &

Li, 2017: 12). Интересантни резултати су добијени и у случају утицаја организационе културе на учење наставника. Аутори (Somprach, Prasertcharoesuk, & Ngang, 2015) су утврдили позитивну корелацију између организационе културе и учења наставника. Од пет истраживаних типова организационе културе, култура клана је имала најизраженију повезаност с учењем наставника, док је адаптивна култура имала најслабију повезаност. Аутори (Somprach, Prasertcharoesuk, & Ngang, 2015: 1043) објашњавају овај налаз тиме што култура клана код наставника ствара осећај припадности и лојалности, понос што су део организације, радост што раде и уче једни с другима, како би ојачали и развили школу у којој раде.

С аспекта нашег рада важно је нагласити да је међу истраживачима организационе културе постигнута релативна сагласност да она има три основна извора: (1) националну културу у којој организација обавља своју делатност; (2) привредну грану у којој се организација налази; (3) личност оснивача или доминантног лидера у организацији (Јанићијевић, 1997:261). Управо други поменути извор организационе културе даје нам наду да ће без обзира на карактеристике националне културе или личности тренутног лидера школе, због тога што се све школе баве васпитно-образовном делатношћу, оне развити и сличне вредности, међу којима би образовање требало да буде једна од доминантних. У прилог томе говори и тврдња Јанићијевића (1997: 263), који сматра да се организације „у истом привредном сектору или грани сусрећу са сличним проблемима и раде у сличним условима тако да су предодређене да развију сличне претпоставке, веровања и вредности у својим културама“. Управо то истичу Павловић и Ољача (2011: 73) када праве дистинкцију између школске културе и културе школе: „култура школе је заједничка свим школама“.

Када говоримо о настанку и развоју културе школе, треба истаћи мишљење Каплана и Овингса (Kaplan & Owings, 2013: 7) према којем се овај процес одвија кроз три повезана концепта: (1) начин решавања унутрашњих и спољашњих организационих проблема које група успешно примењује преноси се новим члановима колектива као исправан начин перцепције, размишљања, осећања и понашања у вези с овим проблемима; (2) начин и принцип приступа проблему временом постају заједничка претпоставка реалности, истине, људске природе и односа међу људима; (3) током времена ове претпоставке, кристализоване и ојачане понављањем, не преиспитују се и полако улазе у подсвест, а њихова снага баш лежи у томе што се примењују несвесно, без претходног преиспитивања. Дакле, само принципи успешних модела решења проблема се временом трансформишу у несвесна веровања и вредности. Проблем је што они настављају да се примењују једно време и када престану да буду функционални, све док чланови организације не почну да преиспитују њихову вредност и ефекте.

Вреди напоменути да организациона култура није јединствен феномен и да када говоримо о конкретној организацији, у овом случају школи, пре говоримо о доминантној култури у којој егзистира више супкултура (Reynolds, 2010), које се према правцу простирања могу поделити на хоризонталне, вертикалне и дијагоналне, а према односу њихових вредности у контексту доминантне културе на подржавајуће супкултуре, ортогоналне супкултуре и контракултуре (Miljković i Schramm, 2015). Камерон и Квин (Cameron & Quinn, 2006: 17–18) сматрају да су тешкоће у координацији

и интегрисању активности организационих процеса често резултат културног сукоба између различитих организационих јединица у којима се развијају супкултуре, али упркос томе не треба заборавити да је култура „лепак који одржава јединство организације“ (Cameron & Quinn, 2006: 18).

У жељи да направимо јасну дистинкцију између декларативног истицања образовања као вредности у култури школе и реалног стања по овом питању, неопходно је дефинисати образовање као вредност у култури школе. У овом контексту Дил и Питерсон (Deal & Peterson, 2009: 14) сматрају да су вредности суштина онога што школа сматра важним, односно сет стандарда шта значи „добро“, шта значи квалитет, шта дефинише извршност. Исти аутори наглашавају да се у центру културе школе налазе вредности које усмеравају дугорочно планирање, алокацију ресурса у институцији, као и свакодневне школске активности, а ми се надамо да образовање наставника можемо да уврстимо у поменуте вредности, јер „дубље вредности и сврха обликују школску визију“ (Deal & Peterson, 2009: 13). Под појмом *образовање као вредности* подразумевали смо веровање да се образовање јавља као механизам промоције у оквиру школе, а чији су показатељи мере и поступци којима је циљ поспешивање и усмеравање учења и образовања запослених/наставника у васпитно-образовној институцији. Дакле, ако се у школи образовање заиста сматра организационом вредношћу, онда запослени који предузимају образовне активности с циљем сопственог професионалног и личног развоја морају имати извесне бенефите од тога у организацији (механизам промоције), а сама организација доноси и спроводи мере и поступке којима је циљ да такво понашање охрабри и подржи. Све ово јесте у складу са концепцијом целоживотног учења и образовања, али и са намером законодавца да се неке образовне активности учине обавезним за све наставнике Законом о основама система образовања и васпитања (2018), зарад успешности васпитно-образовног процеса.

Сматрамо да је питање образовања као вредности у култури школе есенцијално питање школства, јер је директно повезано са стручним усавршавањем наставника, њиховом ефикасношћу и ефективношћу (а тиме и великим делом с ефикасношћу школског система), не заборављајући да би наставници требало и да су узор ученицима, па ово питање, поред питања ефикасности, добија и моралну димензију.

Методолошки оквир истраживања

Предмет истраживања је наставничка перцепција образовања као вредности у организационој култури школе у којој раде.

Опредељујући се за квантитативну истраживачку парадигму, на пригодном узорку³ наставника основних и средњих школа, применом упитника и скале Ликертовог типа, покушали смо да реализујемо следећи истраживачки циљ – испитати и сагледати наставничку перцепцију образовања као вредности у култури школе.

3 У узорку има више испитаника женског пола (104) него мушког (46); доминирају наставници друштвено-хуманистичке области образовања (52%); највише је наставника из гимназија (53,3%), следе наставници из средње четворогодишње школе (24,7%), затим наставници из основне школе (20,7%) и на крају наставници из средње трогодишње школе (10%).

Циљ је операционализован преко истраживачких задатака:

- Испитати перцепцију образовања као механизма сопствене промоције наставника, истраживану преко перцепције њихове партиципације у различитим образовним активностима – у програмима стручног усавршавања, као и у другим облицима формалног и неформалног образовања;
- Испитати перцепцију мера/поступака којима је циљ поспешивање и усмеравање учења и образовања у организационој култури школе у којој раде;
- Сагледати перцепцију образовања као вредности у култури школе у светлу независних варијабли.

Зависну варијаблу у истраживању представља наставничка перцепција образовања као вредности у организационој култури школе у којој раде. При креирању ове комплексне варијабле водили смо се убеђењем да се образовање као вредност у свакој организацији мора јавити бар кроз два механизма: а) кроз образовање као механизам промоције запосленог у организацији и б) кроз мере/поступке у организацији који за циљ имају фацитацију образовања запослених. Управо су ова два механизма индикатори зависне варијабле, а њих смо операционализовали преко њихових димензија на следећи начин:

(1) први индикатор зависне варијабле је *наставничка перцепција образовања као механизма промоције* у организационој култури школе у којој раде, испитана преко перцепције наставника да њихова партиципација у обавезном стручном усавршавању, као и у формалном образовању или неформалном образовању, јесте у школи механизам личне промоције. Ова три различито од легислативе препозната вида усавршавања су сваки појединачно испитани кроз следеће димензије механизма промоције: а) стицање боље хијерархијске позиције, б) стицање веће плате, в) промену обима посла, г) повећање контроле над послом који обављају, д) стицање већег поштовања од стране сарадника, е) стицање бенефита на радном месту.

(2) други индикатор зависне варијабле је *наставничка перцепција усмеравања мера и поступака којима је циљ поспешивање и усмеравање учења и образовања* у организационој култури школе у којој раде, испитана преко перцепције наставника да у организацији постоје мере и поступци којима је циљ фацитација њихове партиципације у обавезном стручном усавршавању, као и у формалном или неформалном образовању. Ова три различито од легислативе препозната образовна пута су сваки појединачно испитани кроз следеће димензије организационих мера и поступака: а) финансирање усавршавања од образовне институције, б) плаћено одсуство током усавршавања, в) вођење евиденције о стручном усавршавању које обавља образовна институција, г) казне као мере којима је циљ санкционисање одсуства партиципације у програмима стручног усавршавања, а као мера за поспешивање партиципације у програмима обуке које предузима школа у оквиру својих развојних активности је испитан и индикатор д) интерне образовне активности које креира образовна институција.

Независне варијабле представљају: *биолошке карактеристике испитаника* (пол и године старости), *образовне карактеристике испитаника* (образовни ниво, област образовања испитаника, број сати похађања програма које је акредитовао

Завод за унапређивање образовања и васпитања у последњих пет година, број сати похађања образовних програма у оквиру школских развојних активности у последњих пет година и начин његове реализације, карактеристике формалног образовања испитаника у последњих пет година, број сати неформалног образовања у последњих пет година), *радне карактеристике испитаника* (укупан радни стаж у образовању, врста образовне институције у којој испитаници тренутно раде, хијерархијска позиција испитаника у образовној институцији).

Истраживање је спроведено с општом хипотезом да наставници сматрају да је образовање вредност у организационој култури школе у којој раде.

Анализа и интерпретација добијених резултата

Перцепција образовања као механизма промоције у култури школе

Од 150 испитаника, 139 је у последњих пет година партиципирало у програмима стручног усавршавања које је акредитовао Завод за унапређивање васпитања и образовања, 108 у програмима стручног усавршавања одржаних у оквиру школских развојних активности, 11 у формалном, а 64 у неком облику неформалног образовања. Из Табеле 1 можемо видети да највећи број испитаних наставника не сматра образовање механизмом сопствене промоције у школи у којој раде.

Табела 1

Наставничка перцепција образовања као механизма промоције

Партиципација као механизам промоције...	у програмима које је акредитовао ЗУОВ		у програмима школских развојних активности		у формалном образовању		у неком облику неформалног образовања	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
У потпуности се не слажем	40	26,7	29	19,3	1	0,7	18	12
Делимично се не слажем	54	36	47	31,3	2	1,3	29	19,3
Неодлучан/а сам	41	27,3	27	18	6	4	15	10
Делимично се слажем	3	2	4	2,7	2	1,3	2	1,3
У потпуности се слажем	1	0,7	1	0,7	0	0	0	0
Укупно	139	92,7	108	72	11	7,3	64	42,7
Нису се усавршавали на овај начин у последњих 5 година	11	7,3	42	28	139	92,7	86	57,3
Укупно	150	100	150	100	150	100	150	100

Поражавајућа је чињеница да више од половине испитаника програме обавезног стручног усавршавања које легислатива наглашава као један од механизма напредовања у наставничкој каријери не доживљава као механизам личне промоције. У исто време, већина испитаника који подижу свој формални ниво образовања није сигурна да ли је то механизам напредовања у служби, а што се тиче неформалног образовања, већина је сагласна да се не ради о механизму промоције, што се и очекивало.

Чини нам се да је овакво изразито негативно мишљење наставника последица доброг познавања праксе и функционисања самог начина промоције у култури школе, а и неодлучност испитаника о формалном образовању можемо интерпретирати у правцу њене негације као механизма промоције, јер се оно не препознаје као један од услова за стицање више хијерархијске позиције у Правилнику о сталном стручном усавршавању и напредовању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (2017).

Анализирајући појединачне индикаторе којима смо утврђивали да ли је образовање механизам промоције у организационој култури школе, добили смо у највећој мери одричне одговоре.

Што се тиче партиципације у програмима стручног усавршавања које је акредитовао Завод, само 5,3% испитаника се слаже да су захваљујући партиципацији у овом образовању добили унапређење, 45% испитаника сматра да су захваљујући овој активности стекли већу плату, док 22,5% сматра да им се захваљујући овој активности променио обим посла. Да је остварило већу контролу над послом управо захваљујући партиципацији у програмима стручног усавршавања које је акредитовао Завод сматра 39,4% испитаника, а да је стекло неке бенефите сматра 26,7% испитаника. О позицији партиципације у програмима стручног усавршавања које је акредитовао Завод у хијерархији организационих вредности школа, најбоље говори податак да се само 14,7% испитаника сложило са тврдњом да су партиципацијом стекли веће поштовање својих колега.

Испитаници су још лошије проценили као механизам промоције партиципацију у стручном усавршавању које се организује у школама. Да је добило унапређење захваљујући партиципацији у овом облику стручног усавршавања сматра 3,4% испитаника, 23,4% испитаника сматра да је на овај начин добило већу плату, док се обим посла захваљујући овом усавршавању променио за 12% испитаника. Већу контролу над послом је стекло 30% испитаних наставника, док је 20% њих перципирало да је стекло бенефите на основу овог вида усавршавања. Само 13,3% испитаника сматра да је партиципација у стручном усавршавању које се организује у школама резултирала већим поштовањем од стране колега.

Од укупно 12 испитаника који су у претходних пет година партиципирали у формалном образовању, само један испитаник сматра да је то довело до унапређења на послу, шест сматра да је добило већу плату, а за петоро испитаника се променио обим посла. Да је захваљујући партиципацији у формалном образовању остварило већу контролу на послу, сматра троје испитаника, док је њих седморо изјавило да је на основу овог вида усавршавања стекло бенефите. Половина од 12 испитаника који су партиципирали у формалном образовању у последњих пет година сматра да су на овај начин стекли веће поштовање од стране колега.

Партиципација у неформалном образовању се у перцепцији испитаника показала као најлошији механизам промоције, што се и очекивало. Само 3,3% испитаника сматра да је захваљујући партиципацији у овом облику усавршавања добило унапређење, док 10,7% сматра да је добило већу плату, а за 4,7% испитаника се променио обим посла. Да је захваљујући неформалном образовању остварило већу контролу над послом сматра 17,3% оних који су учествовали у овом виду усавршавања,

док 5,4% њих сматра да је стекло бенефите. Да је стекло веће поштовање колега захваљујући партиципацији у неформалном образовању сматра само 9,3% испитаника који су практиковали овај вид усавршавања.

Перцепција мера и поступака којима је циљ поспешивање и усмеравање учења и образовања у култури школе

Анализирајући податке презентоване у Табели 2, можемо констатовати да у култури школа у којима је сироведено исцраживање не постоје мере којима је циљ поспешивање и усмеравање учења и образовања зајослених.

Из Табеле 2 можемо видети да је 54,7% испитаника неодлучно по питању мера које поспешују партиципацију у програмима које је акредитовао Завод, док се 22,7% њих делимично не слаже да оне постоје. Такође, 34,7% испитаника је неодлучно по питању партиципације у програмима школских развојних активности, а 24% се делимично не слаже с тим да оне постоје. С обзиром на то да говоримо о мерама које би сваки наставник требало да препозна уколико постоје, неодлучност испитаника једино можемо интерпретирати као непостојање мера које подстичу обавезно стручно усавршавање. Њихова неодлучност може бити резултат давања социјално пожељних одговора, јер давањем искрених одговора могу оголити нефункционисање и немоћ система усавршавања наставника који би требало да постоји у њиховој школи. С обзиром на то да резултати наводе да се у пракси сваки део Правилника селективно користи, има основа за претпоставку да је стручно усавршавање искључиво на наставницима, како у одабиру начина и садржаја усавршавања тако и у контроли, праћењу напретка, па чак и у слободи одсуства партиципације. Може се претпоставити да менаџменту школе није циљ да побољша статус и квалитет рада своје школе кроз компетентан кадар, већ да одржи постојеће стање и минимално задовољи захтеве државе.

Табела 2

Наставничка перцепција постојања организацијских мера и поступака којима је циљ поспешивање и усмеравање њиховој учења и образовања

Постоје мере којима је циљ поспешивање и усмеравање партиципације...	у програмима које је акредитовао Завод		у програмима школских развојних активности		у формалном образовању		у неком облику неформалног образовања	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
У потпуности се не слажем	6	4	1	0,7	2	1,3	16	10,7
Делимично се не слажем	34	22,7	36	24	2	1,3	27	18
Неодлучан/а сам	82	54,7	52	34,7	6	4	20	13,3
Делимично се слажем	17	11,3	18	12	1	0,7	1	0,7
У потпуности се слажем	0	0	1	0,7	0	0	0	0
Укупно	139	92,7	108	72	11	7,3	64	42,7
Без усавршавања на овај начин у последњих 5 год.	11	7,3	42	28	139	92,7	86	57,3
Укупно	150	100	150	100	150	100	150	100

Као и у претходном случају, шест (54,5%) испитаника је неодлучно по питању мера које поспешују и усмеравају формално образовање. С друге стране, само један испитаник (0,7% укупног узорка) се слаже да постоје мере које поспешују и усмеравају неформално образовање. Ови подаци воде закључку да школе не подстичу формално и неформално образовање својих запослених, јер се додатном образовању најалост не придаје значај ни у Правилнику. Самим тим, очекивано је да директори не воде евиденцију о образовним активностима које нису законски оснажене и регулисане, иако и такве активности могу користити наставницима, посебно наставак формалног образовања.

На основу свега, може се закључити да *наставници не виде да у организационој култури школа постоје мере које би подстигле и мотивисале наставнике да се континуирано усавршавају и образују*. Неистичање и непромовисање континуираног учења и образовања наставника може имати лоше консеквенце, јер уколико сами наставници не верују да је образовање вредност, сумњамо да ће својим понашањем такво веровање моћи да пренесу својим ученицима, а то је најважније.

Анализирајући појединачне индикаторе којима смо утврђивали да ли постоје у култури школа мере којима је циљ поспешивање и усмеравање учења запослених, добили смо у највећој мери одричне одговоре.

Ипак, постоје изузеци који су вредни пажње. На првом месту се ради о томе да школа плаћа програме које је акредитовао Завод (44,6% испитаника се слаже с овом тврдњом, насупрот 36,7% оних који се не слажу, док су остали били неодлучни), као и о вођењу школске евиденције о овом облику обавезног стручног усавршавања (70,7% испитаника се слаже с овом тврдњом, од чега 60% у потпуности). Што се тиче финансирања обавезног стручног усавршавања, оно је у надлежности локалне самоуправе и зависи од више чинилаца (буџета којим располаже локална самоуправа за ову намену, цене обука итд.). Чињеница да се више од трећине испитаника (36,7%) не слаже с овом тврдњом указује на то да је вероватно било случајева када су наставници сами сносили трошкове за своју партиципацију у програмима које је акредитовао Завод. У прилог ове тврдње говоре и резултати једног ранијег истраживања (Miljković i Mrkšić, 2013), према којем су наставници наводили да је један од разлога за недовољну партиципацију у обавезном стручном усавршавању неадекватно реализовање његовог финансирања.

Вођење евиденције о овом облику стручног усавршавања јесте у домену рада школе, што она, судећи према изјавама испитаника, и спроводи. Оно што је проблематично јесу изјаве већине испитаника (41,7% се слаже, 23% је неодлучно, а 35,3% се не слаже) према којима за потребе партиципације у програмима које је акредитовао Завод не добијају плаћене слободне дане, иако је и то регулисано Правилником. Сматрамо да је вероватни узрок то што се овај вид стручног усавршавања, када је на нивоу целе школе, углавном реализује викендом, па испитаници и немају утисак да су за ту сврху ослобођени од посла. Више од наведеног забрињавају изјаве испитаника који се уопште нису усавршавали на овај начин у протеклих пет година о санкцијама које су трпели због пропуста. Сви испитаници су били сагласни да су добили усмену опомену, иако Правилник предвиђа и много оштрије казне за овакво понашање.

Што се тиче партиципације у програмима школских развојних активности, одговори испитаника су доста слични претходним. Највећи проценат испитаника (56,4%) се не слаже са тврдњом да школа финансира овај вид стручног усавршавања, као и у случају тврдње да добијају плаћено одсуство у сврху партиципације у програмима школских развојних активности (48,1% се не слаже, 18,5% није сигурно, док се 33,3% слаже с овом тврдњом). Да школа води евиденцију о овом виду стручног усавршавања слаже се 58,3% испитаника, а 61,1% испитаника тврди да школа организује овакав вид стручног усавршавања. Упркос ове две афирмативне мере, само 2,6% испитаника тврди да се кажњава одсуство с овог вида стручног усавршавања, али нисмо успели да сазнамо о каквим се казнама ради.

У погледу мера којима је циљ да поспеше и усмере формално образовање, можемо констатовати да оне не постоје. Већина од испитаника који партиципирају у овом виду образовања (63,6%) се не слаже са тврдњом да школа финансира њихово школовање, као ни са тврдњом да добијају плаћено одсуство (63,7%), а ни са тврдњом да се кажњава одсуство с овог облика усавршавања (86%). Они који су тврдили да постоје казне (1,3%) кажу да се ради о усменим опоменама, а једини аспект који се приближио афирмативној мери је вођење евиденције у школи о партиципацији у формалном образовању (где имамо подједнак проценат испитаника који се слажу и оних који се не слажу с овом тврдњом – по 45,5%, док су остали неодлучни по овом питању).

Као што смо могли и очекивати, најлошија је ситуација по питању мера којима је циљ поспешивање и усмеравање неформалног образовања – све индикаторе су испитаници негативно проценили, и то: 62,5% испитаника се не слаже са тврдњом да школа финансира њихово неформално образовање, док се 68,7% не слаже са тврдњом да школа обезбеђује плаћено одсуство у ову сврху, а чак ниједна особа није рекла да постоје казне за изостајање с оваквог усавршавања. Да школа води евиденцију о партиципацији у неформалном образовању сматра 39,1% испитаника, насупротив 48,5% оних који мисле супротно.

Перцепција образовања као вредности у култури школе у светлу независних варијабли

Приликом обраде података пронашли смо неколико статистички значајних повезаности између појединих биолошких, радних и образовних карактеристика испитаника и њихове перцепције појединих димензија образовања као вредности у култури школе. Све добијене статистичке повезаности су на нивоу значајности .005.

Пол испитаника је статистички значајно повезан са три димензије зависне варијабле, од којих се све три односе на школске развојне активности као дела обавезног стручног усавршавања наставника. Димензије са којима смо добили статистички значајну повезаност пола испитаника су следеће:

- повезаност слабог интензитета ($c = .299$) са перцепцијом постојања образовних активности стручног усавршавања наставника које организује школа;
- повезаност слабог интензитета ($c = .247$) са перцепцијом постојања казни због неучествовања у школским развојним активностима;

– повезаност слабог интензитета ($c = .289$) са перцепцијом испитаника „да их је учешће у школским развојним активностима довело до боље хијерархијске позиције“.

У случају прве статистички значајне повезаности, жене су у већем проценту у односу на мушкарце перципирале да се у њиховој школи организују образовне активности стручног усавршавања.

У случају друге статистички значајне повезаности, 8,69% мушких испитаника је изјавило да постоје казне за одсуство партиципације у школским развојним активностима, док ниједна жена није потврдила својим одговором постојање казни.

У случају треће статистички значајне повезаности, чак 12,12% мушких испитаника, у односу на 1,33% женских, било је сагласно са наведеном тврдњом.

На основу добијених података, чини нам се да се мушкарци мање интересују за овај вид стручног усавршавања у свом колективу у односу на жене, па вероватно и мање учествују у њему, због чега их кажњава (опомене) директор. Како се ради о интерним, усменим опоменама, само они који су опоменути свесни су овог вида кажњавања, чиме објашњавамо перцепцију наставница да у њиховом колективу не постоје казне за ову врсту апсентизма.

Што се тиче треће статистички значајне повезаности, она је, према нашем мишљењу, последица свеprisутне феминизације наставничких професија (Radović, 2007), у којој се већа пажња посвећује мушкој мањинској групи, али такође и више пута детектованој доминацији мушкараца на управљачким позицијама у образовању, као и у професионалном напредовању (Vrcelj, 2014).

Године испитаника су статистички значајно повезане везама средњег интензитета ($c = .544$) са перцепцијом испитаника да су стекли бенефите захваљујући неформалном образовању.

Испитаници који имају између 36 и 45 година живота у већем проценту (7,8%) се слажу с овом тврдњом него они који су у категорији десет година старијих или млађих испитаника (по 1,6%). Интересантно је да се нико од испитаника млађих од 25 или старијих од 55 година није сложио са овом тврдњом. Питање о каквим се бенефитима од неформалног образовања ради захтева додатна истраживања, а ми не бисмо искључили ни бенефите који се стичу учешћем на различитим образовним програмима у оквиру међународних пројеката, на којима ова старосна група, према нашем искуству, партиципира у највећем броју.

На сличан начин можемо протумачити и статистички значајну повезаност нивоа образовања испитаника која је средњег интензитета ($c = .519$), са бенефитима које испитаници добијају од неформалног образовања. У случају ове повезаности, категорија наставника са завршеним мастер студијама у већој мери (10,9% испитаника) сматра да је имала бенефите од неформалног образовања у односу на 1,6% испитаника са завршеним основним студијама, док они са завршеним магистарским и докторским студијама сматрају да нису имали никакве користи. Управо категорија наставника са завршеним мастер студијама умногоме кореспондира са претходно описаном старосном категоријом, па смо склонили да овој повезаности припишемо исте разлоге.

Истраживањем смо идентификовали још две статистички значајне повезаности, и то између:

- броја сати неформалног образовања наставника и њиховог мишљења да је неформално образовање механизам промоције;
- области базичног образовања наставника и њихове перцепције остваривања веће контроле на послу захваљујући неформалном образовању.

У случају прве поменуте статистички значајне повезаности, можемо рећи да је она средњег интензитета ($c = .505$), а да само међу онима који су остварили више од сто сати партиципације у овом виду образовања има испитаника који сматрају да је неформално образовање механизам промоције. С обзиром на то да се ради о само два испитаника, сматрамо да се ради о изолованим случајевима чије мишљење не рефлектује право стање по овом питању.

У случају друге статистички значајне повезаности, можемо констатовати да је и она средњег интензитета ($c = .544$), а да су наставници са друштвено-хуманистичком облашћу базичног образовања у знатно већој мери у односу на друге наставнике перципирани да су остварили већу контролу на послу захваљујући неформалном образовању. Претпостављамо да садржај неформалног образовања у којем су партиципирани наставници из друштвено-хуманистичких области у већој мери може да се примени у њиховом свакодневном раду него садржаји образовања осталих наставника, и да је то разлог њихове перцепције остваривања веће контроле на послу захваљујући овом виду образовања.

Закључак

Након анализе резултата емпиријског истраживања реализованог на пригодном узорку наставника основних и средњих школа, може се констатовати да се *образовање у школској култури не перципира као вредност*, што значи да нисмо потврдили општу хипотезу истраживања. Овај закључак изводимо на основу тврдњи наставника (испитаника) да образовање није механизам промоције и унапређења запослених у основним и средњим школама, као и на основу тврдњи да у школама углавном не постоје мере и поступци којима је циљ унапређивање, усмеравање и олакшавање стручног усавршавања запослених.

Можда разлоге за добијене резултате можемо тражити у ниском угледу који уживају васпитно-образовне професије (Miljković, 2011), као и у бројним друштвеним и историјским процесима који су довели до њиховог урушавања и декаденције. Илустрације ради, према истраживању које је спровео Миљковић (2011: 48–49), испитаници који се не баве професионално образовањем и васпитањем сматрају да је посао учитеља тежак, плаћен мање него што заслужује, са захтевним иницијалним образовањем и ниским угледом у друштву. Слично су процењени и основношколски и средњошколски наставници, с тим што је посао средњошколских процењен и као небезбедан! Жалосно је што већина испитаника не жели да се њихови потомци баве овим професијама, а нарочито не њихови мушки потомци – налази су наведеног истраживања који рефлектују бројне проблеме и теме за истраживање.

Без обзира на узроке тога што се образовање на види као вредност у школској култури, што заслужује ширу и аргументованију полемику (за очекивати је нових истраживачких активности), сигурни смо да се о последицама добијених резултата можемо

сложити. Васпитно-образовна институција у чијој се организационој култури не негује и не наглашава образовање као вредност може само технички да *ограђује васпитни и образовни процес*, с очекивањем да је довољно само декларативно потврђивање остварености постављених циљева и исхода. Ово *симулирање* васпитања и образовања ће сигурно наставити да се одражава и на друштво у којем се одвија, на начин који оставља места само за песимизам, јер без образовања као базичне вредности васпитно-образовних институција не може се остварити посвећеност наставника, а без ње ће и ефекти наставничког рада бити у најбољем случају само задовољавајући, а никада извршни.

Литература

- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Janičijević, N. (1997). *Organizaciona kultura – Kolektivni um preduzeća*. Novi Sad, Beograd: Ulixes, Ekonomski fakultet.
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2013). *Culture re-boot: Reinventing school culture to improve student outcomes*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Miljković, J., & Schramm, M. (2015). Organizaciona subkultura i obrazovanje zaposlenih, *Andragoške studije*, 21(1), 121–144.
- Miljković, J. i Mrkšić, M. (2013). Usavršavanje nastavnika u obrazovnoj politici u Srbiji. *Inovacije u nastavi*, 26(1), 117–127.
- Miljković, J. (2011). Ugled vaspitno-obrazovnih profesija, *Inovacije u nastavi*, 24(3), 42–52.
- Miljković, J. (2008). Nastanak koncepta organizacione kulture, njegov uticaj na menadžment i andragoške implikacije. U Š. Alibabić i A. Pejatović, (ur) *Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija* (str. 143–156). Beograd: IPA
- Pavlović, N. i Oljača, M. (2011). Organizaciona kultura i uspešnost škole. *Pedagogija*, 66(1), 70–90.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2017). Službeni glasnik RS, br. 81/2017.
- Radović, V. (2007). *Feminizacija učiteljskog poziva*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Reynolds, C. A. (2010). *The Identification of Organisational Subcultures in an International Energy Company*. Master Thesis. Auckland: Massey University.
- Somprach, K., Prasertcaroensuk, T., & Ngang, T. K. (2015). The Impact of Organizational Culture on Teacher Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, 1038–1044
- Veeriah, J., Piaw, C. Y., & Li, S. Y. (2017). The impact of School Culture on Teacher's Organizational Commitment in primary cluster schools in Selangor. *Educational Leader*, 5(1), 1–18.
- Vrcelj, S. (2014): *Je li (obrazovni) menadžment muški posao?*. Rijeka, Hrvatsko futurološko društvo.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2018). Službeni glasnik RS, br. 27/2018.

Примљено: 12.01. 2019.

Коригована верзија рада примљена: 20. 03. 2019.

Прихваћено за штампу: 05.04. 2019.

Education as a value in school culture

Jovan Miljković

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy,
University of Belgrade, Serbia

Jelena Grujić

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy,
University of Belgrade, Serbia

Abstract *All activities, including education, are underpinned by values. Since its beginnings, education has promoted various values, and at the same time was itself perceived as a value, which is a prerequisite for performing its social function. The crisis of contemporary civilization makes it essentially important for school as an educational institution, and for teachers as its key actors, to demonstrate unequivocally by personal example that they perceive education as a value, not only declaratively but also through their professional activities. The current study aimed to explore teachers' perceptions of education as a value in school culture, specifically, their perceptions of education as a mechanism for promoting employees within an organization and their perceptions of measures and procedures in the organization aimed at facilitating employees' education. Our findings suggest that education is not regarded as an organizational value within the culture of the schools included in our study.*

Keywords: *education as a value, organizational culture, school culture.*

Образование как ценность в культуре школы

Јован Миљкович

Кафедра педагогики и андрагогики, Филозофски факултет,
Универзитет у Белграде, Србија

Елена Груич

Кафедра педагогики и андрагогики, Филозофски факултет,
Универзитет у Белграде, Србија

Резюме *Ценности лежат в основе любой деятельности, в том числе и образовательной. С момента своего создания образование популяризировало разные ценности, и в то же время само по себе оно считалось ценностью и необходимым условием для выполнения социальной функции образования. В условиях кризиса современной цивилизации первостепенное значение имеет школа как воспитательно-образовательное заведение и учителя, как его представители, которые личным примером демонстрируют свои восприятия образования как ценности, и не только декларативно, но и в своей профессиональной деятельности. Целью исследования, результаты которого представлены в данной статье, было изучение восприятия образования как ценности в культуре школы. Результаты показали, что образование (рассматриваемое через восприятие образования как механизма продвижения работника в организации и через восприятие мер и процедур в организации, направленных на содействие в образовании работников) не считается организационной ценностью в культуре исследуемых школ.*

Ключевые слова: *образование как ценность, организационная культура, культура школы.*