

Education for Everyone. Worldwide.
Lifelong.

Obrazovni menadžment i liderstvo: **ka kompetentnom rukovodiocu**



prof. dr. Šefika Alibabić
prof. dr. Jovan Miljković

Uz finansijsku podršku:



Federal Ministry
for Economic Cooperation
and Development

Priručnik

Obrazovni menadžment i liderstvo: **ka kompetentnom rukovodiocu**

Impresum

Naslov priručnika: Obrazovni menadžment i liderstvo: ka kompetentnom rukovodiocu

© DVV International 2020.

Izdavač:

Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola - DVV International (Ured za Bosnu i Hercegovinu)

Kulovića 8, 71 000 Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Telefon: +387 33 552 291 / Fax: +387 33 552 290

Email: info@dvv-international.ba

Web stranica: www.dvv-international.ba

DVV International je Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola. Kao vodeća stručna organizacija u oblasti obrazovanja odraslih i unapređenja saradnje, DVV International širom svijeta pruža podršku uspostavljanju i razvoju održivih struktura za obrazovanje odraslih i mladih.

Recenzenti:

Dr. Emir Avdagić, DVV International - Ured za Bosnu i Hercegovinu

Dr. Milka Oljača, profesor emeritus, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu

Za izdavača: dr.sc. Emir Avdagić

Autori: prof. dr. Šefika Alibabić, prof. dr. Jovan Miljković

Lektura: Srđan Arkoš, prof.

Tehnički asistenti: Ajla Sijerčić, Anes Čerkez

DTP i štampa: Indira Isanović, Forma Graf, Sarajevo

Tiraž: 1000 primjeraka

ISBN:

Stavovi i mišljenja izneseni u ovom priručniku ne moraju nužno odražavati stavove i mišljenja DVV Internationala.

Sadržaj

Predgovor	5
PRVI DIO	7
1. MENADŽMENT U OBRAZOVANJU: ZNAČENJE I ZNAČAJ	8
1.1. Suština, funkcije i modeli menadžmenta u obrazovanju	10
1.2. Strategijski menadžment u obrazovanju	14
1.3. Kultura i klima u obrazovnoj organizaciji (menadžment organizacione kulture)	19
2. LIDERSTVO I MARKETING U OBRAZOVANJU	26
2.1. Direktor/rukovodilac kao lider	28
2.2. Liderska umijeća	32
2.3. Marketing u obrazovanju (marketing menadžment)	37
3. MENADŽMENT KVALITETA U OBRAZOVANJU	42
3.1. O kvalitetu u obrazovanju	44
3.2. Koncepti upravljanja kvalitetom	47
3.3. Menadžment modeli zasnovani na konceptu TQM primjenjivi u obrazovanju	50
DRUGI DIO	57
1. UPRAVLJANJE RAZVOjem OBRAZOVNE ORGANIZACIJE	58
1.1. Segmenti, determinante i planiranje razvoja obrazovne organizacije	60
1.2. Kompetentnost rukovodioca za razvoj obrazovne organizacije	63
1.3. Upravljanje promjenama u obrazovanju	66
2. UPRAVLJANJE LJUDSKIM POTENCIJALIMA U OBRAZOVNOJ ORGANIZACIJI	70
2.1. Omogućavanje zdrave radne klime	72
2.2. Podsticaj zaposlenih i motivacioni menadžment	78
2.3. Profesionalni razvoj nastavnika i karijerni menadžment	83
3. UPRAVLJANJE OBRAZOVnim PROCESOM I POSTIGNUĆIMA	88
3.1. Razvijanje kulture cjeloživotnog učenja i stvaranje uslova za uspješan obrazovni proces i razvoj učenika/polaznika	90
3.2. Upravljanje didaktičkim aspektima nastave/obrazovanja	92
3.3. Praćenje i procjenjivanje obrazovnog procesa	97

PRILOZI

103

Prilog broj 1: Instrument za identifikovanje tipa organizacione kulture	104
Prilog broj 2: Koraci ka uspješnom liderstvu	107
Prilog broj 3: Odlučivanje po modelu „korak po korak“	109
Prilog broj 4: Skala komunikacije u vođenju	110
Prilog broj 5: Finansijsko i administrativno upravljanje radom ustanove	111
Prilog broj 6: Upitnik za samoprocjenu nivoa stresa	112
Prilog broj 7: Upitnik za određivanje nivoa sindroma sagorijevanja	113
Prilog broj 8: Instrument za utvrđivanje dominantnog stila rješavanja konflikta	114
Prilog broj 9: Predavanje u interaktivnoj nastavi	116
Prilog broj 10: Obrazac za posmatranje i vrednovanje školskog časa	117

KONSULTOVANA I PREPORUČENA LITERATURA

120

Indeks korišćenih tabela, shema, slika

123

Predgovor

Namjera ovoga priručnika je da direktorima obrazovnih ustanova pomogne na lidersko-menadžerskom putu, da ih ohrabri, ako žele i da ih posavjetuje kako bi bili što uspješniji – oni, njihovi zaposleni i njihovi učenici/polaznici. Priručnik je dvostruko ciljno orijentisan – na snaženje upravljačkih kapaciteta u obrazovanju i na afirmaciju obrazovnog menadžmenta kao naučno zasnovane prakse. Njegov nastanak je inspirisan obukama za menadžment u obrazovanju koje su konceptualizovane i realizovane u Bosni i Hercegovini pod okriljem DVV Internationala – Ured-a za Bosnu i Hercegovinu. Strukturu Priručnika čine dva dijela – prvi dio predstavlja podršku prvom ciklusu osnovne obuke za menadžment u obrazovanju koja je realizovana kroz tri modula, a drugi dio prati drugi ciklus produbljene ili napredne obuke koju čine također tri modula. Stoga je Priručnik prevashodno namijenjen participantima realizovanih obuka, ali ga mogu koristiti svi sadašnji i budući direktori škola i drugih organizacija namijenjenih obrazovanju mlađih i odraslih, jer su teme obrađene kao zasebne cjeline, a njihov odabir je u skladu sa kompetencijanskim profilom direktora obrazovne organizacije.

Priručnik je pisan uvažavajući savremene ideje, paradigme i pristupe iz oblasti menadžmenta u obrazovanju, ali i osobenosti društveno-ekonomskih prilika zemalja Zapadnog Balkana, koje su autori imali priliku da „osjete“ tokom svoje dugogodišnje trenerske prakse. Zamišljen je kao podrška direktorima i njihovim menadžmentskim timovima da odgovore na izazove upravljačke pozicije, da ojačaju sebe kao menadžera, nastavnika i kao čovjeka. Zamišljen je kao „alat“ koji se može koristiti pri rješavanju problema u procesu rukovođenja, ali i kao vodič koji otvara nova pitanja i ukazuje na moguće pravce razvoja, kao podrška na putu cijeloživotnog razvoja menadžera, kao štivo koje se neće jednom pročitati i odložiti, već kao „priatelj“ s kojim će se čitalac konsultovati uvijek kad za to bude potrebe, kome će se čitalac stalno vraćati.

Teško je biti direktor, a još teže ne biti – šala je koju smo često čuli od mnogih direktora tokom obuka iz oblasti menadžmenta u obrazovanju koje smo, tokom više godina, realizovali u regionu Zapadnog Balkana. Ali šalu na stranu, posao direktora obrazovne organizacije je zaista zahtjevan i težak, naporan i odgovoran. Nadamo se da smo čitaocima, sadašnjim i budućim direktorima, odgovorili na neka pitanja i nedoumice, ali i da smo otvorili nova i podstakli ih na cijeloživotno traganje, promišljanje i usavršavanje.

Autori Priručnika:

prof. dr. Šefika Alibabić
prof. dr. Jovan Miličević





A large yellow circle is positioned in the upper right quadrant of the image. Inside this yellow circle, the words "PRVI" and "DIO" are written in white, bold, sans-serif capital letters, stacked vertically. The background features a dynamic pattern of overlapping blue and light blue circles of varying sizes. Below these circles, there are several wavy, translucent blue bands that create a sense of depth. In the bottom left corner, there is a small, semi-transparent circular inset containing a grid pattern and some dark blue lines.

PRVI
DIO

1. Menadžment u obrazovanju: značenje i značaj

Menadžment je, iznad svega, praksa gdje se sreću umjetnost, nauka i vještina.

Henry Mintzberg

Cilj ovog modula je upoznavanje sa osnovama menadžmenta i mogućnostima njegove primjene u obrazovnoj djelatnosti. U tom kontekstu, akcent je stavljen na razumijevanje suštine i funkcija menadžmenta; na razumijevanje modela strategijskog menadžmenta i njegovih faza: analize okruženja organizacije, formulisanja strategije (misija, vizija, ciljevi, strategije), sprovođenja i evaluiranja strategije te na upoznavanje sa fenomenom organizacione kulture i klime i razumijevanje njihove specifičnosti u obrazovnoj organizaciji/instituciji.



1.1.

Suština, funkcije i modeli menadžmenta u obrazovanju

Svaki čovjek po prirodi teži znanju.

Aristotel

Menadžment je danas jedna od najfrekventnijih riječi u svjetu rada, pa čak i u svakodnevnom životu, ali i jedna od najčešćih ljudskih aktivnosti. Intenzivno se razvija i kao nauka i kao praksa, kao profesija i kao funkcija. Literatura o fenomenu menadžmenta je prepuna rasprava o terminološkim i pojmovnim sličnostima i razlikama u ovom području, kao npr. da li je menadžment isto što i upravljanje, da li menadžment integriše (ruko)vođenje i sl. Sada i ovdje se ne bavimo tim problemima i polazimo sa stanovišta da su menadžment i upravljanje sinonimi, te da ti pojmovi integrišu vođenje ili rukovođenje kao jednu od svojih funkcija.

A šta je zapravo menadžment? To je proces rada koji počiva na mobilizaciji, koordinaciji i aktiviranju svih raspoloživih resursa, ljudskih i materijalnih, za ostvarivanje postavljenih ciljeva. Taj proces je satkan od brojnih aktivnosti koje se nazivaju upravljačkim. Shodno tome, moglo bi se reći da se pod menadžmentom u obrazovanju podrazumijeva proces ili set aktivnosti na pribavljanju i usklađivanju ljudskih i materijalnih resursa u obrazovnoj djelatnosti kako bi se postigli obrazovni i vaspitni ciljevi.

S obzirom da je obrazovanje specifična djelatnost, neophodno je naglasiti i *specifikum menadžmenta u obrazovanju*, koji se ogleda u njegovoj glavnoj suštini ili preokupaciji.

Glavna preokupacija (polazna i završna tačka) menadžmenta u obrazovanju moraju biti svrhe, ciljevi i ishodi obrazovanja, dok su upravljačke aktivnosti, procedure i obrasci, usmjeravanje i podsticanje zaposlenih samo mehanizmi u službi glavnih preokupacija.

Postoje različita legitimna viđenja obrazovnog menadžmenta. Na njega se gleda kao na širi sistem koji sadrži podsisteme *upravljanja* (što se odnosi na područje obrazovnih politika, odnosno na upravljanje obrazovnim sistemom), *rukovođenja* (kao izvršne funkcije upravljanja na nivou obrazovne institucije) i *vođenja* (kao osnovne funkcije rukovođenja usmjerene na kvalitet odnosa prema zaposlenima) (Staničić 2011).

Proces menadžmenta/upravljanja podrazu-mijeva aktivnosti ili funkcije *planiranja, organizovanja, (ruko)vođenja i vrednovanja (kontrolisanja)*, što smo predstavili u Tabeli br. 1.

Zašto menadžment u obrazovanju? Zabluda je da je menadžment imantan samo biznisu. Svakom djelatnošću je neophodno kompetentno upravljati zarad postizanja definisanih ciljeva, te tako i obrazovnom djelatnošću. Savremeno doba mijenja tradicionalno dirigovanu upravljačku paradigmu u obrazovanju. U vremenu nesagledive akceleracije promjena koje obrazovni sistem i obrazovne institucije moraju uvažavati (istovremeno ih izazivati, respektovati i odgovarati na njih), nema mesta

improvizaciji i laičkom upravljanju. Neophodno je uvažavati i primjenjivati adekvatne „alate“ menadžmenta i modele za postizanje efikasnosti i uspješnosti u obrazovnoj djelatnosti. Menadžment ili upravljanje u obrazovanju se može sagledavati na više nivoa: upravljanje obrazovnim sistemom kao svojevrsnim „obrazovnim tržištem“ (domen obrazovnih politika), upravljanje obrazovnom organizacijom/institucijom (domen operativnog menadžmenta) i upravljanje obrazovnim procesima (domen procesnog menadžmenta). U fokusu ovog priručnika su domeni operativnog i procesnog menadžmenta, odnosno upravljanje institucijom i obrazovnim procesom u njoj, u domenima koji su sastavni dio funkcije direktora ili rukovodioca obrazovne institucije.

Tabela broj 1: Funkcije menadžmenta

PLANIRANJE	je centralna funkcija menadžmenta koja obuhvata aktivnosti ili zadatke definiranja misije i vizije, određivanja ciljeva organizacije, kao i akcije putem kojih će se dati ciljevi ostvariti.
ORGANIZOVANJE	podrazumijeva grupisanje resursa i poslova radi ostvarivanja ciljeva. U procesu organizovanja utvrđuju se svi potrebeni resursi za obavljanje poslovnog procesa te se unutar i između angažovanih resursa oblikuje sistem međusobnih veza i odnosa u formi organizacione strukture.
(RUKO)VOĐENJE	je operativna funkcija, a podrazumijeva konkretni i permanentan uticaj na zaposlene. Primarno se odnosi na interpersonalni i komunikacijski aspekt upravljanja s ciljem motivisanja i ostvarivanja plana.
VREDNOVANJE	(kontrolisanje) obuhvata čitav niz međusobno povezanih aktivnosti usmjerenih na praćenje i procjenjivanje ostvarivanja plana i na toj osnovi preduzimanje korektivnih mjera.

Dakle, u fokusu ovog priručnika su obrazovna organizacija ili institucija i njen direktor ili menadžer. Svakim segmentom u obrazovnoj organizaciji moguće je, a i neophodno, upravljati, što znači realizovati aktivnosti ili funkcije menadžmenta u tom segmentu organizacije (planiranje, organizovanje, vođenje i vrednovanje). Za to postoje određeni „alati“ ili modeli koje direktor može odabrati i koristiti (Tabela broj 2). Ti modeli su svoju potvrdu dobili u praksi institucija za obrazovanje odraslih, ali su mnogi od njih itekako primjenjivi u svakoj obrazovnoj instituciji, pa i u školama za mlade. Primjera radi, ako je direktor u situaciji da stavi akcenat na promjene u svojoj instituciji, on može primjenjivati model menadžmenta promjene; ako stavlja akcenat na ljudske resurse u organizaciji, onda može koristiti model menadžmenta ljudskih resursa ili, pak, ako stavlja akcenat na projekte, može koristiti model projektnog menadžmenta (više o modelima u: Zech 2010; Avdagić 2016).

Ko se bavi menadžmentom/upravljanjem u obrazovanju? Na operativnom nivou, odnosno na nivou obrazovne organizacije ili institucije, menadžmentom se bave menadžeri ili direktori ili rukovodioci – sva tri termina koristimo u istom značenju. Menadžment u obrazovanju nije profesija, već je funkcija za čije su obavljanje potrebni znanja i vještine, odnosno menadžerske kompetencije. Iskustva govore da se na tu funkciju biraju dobri stručnjaci u svojim oblastima (nastavnici, inženjeri, pravnici, ekonomisti, umjetnici, pedagozi, andragozi, psiholozi...), ali bez ili sa veoma malo menadžmentskog umijeća. No, ima prilika da se i takva umijeća steknu, a sa tom svrhom je nastao i ovaj priručnik. Neki direktori obrazovnih institucija sebe ne vide kao menadžere, jer su opterećeni predstavdom o menadžeru vezanom samo za biznis i profit. Međutim, danas se od direktora očekuje da bude ne samo menadžer već i lider, i to ne samo u privatnom već i u javnom obrazovanju. Tako se u brojnim zemljama standardizuju upravljačke kompetencije direktora, polažu ispit za licencu, te tako čine koraci ka profesionalizaciji menadžmenta u obrazovanju. U narednim modulima Priručnika će biti riječi i o tome.

Tabela broj 2: Modeli menadžmenta u obrazovanju (prema: Avdagić 2016).

Modeli menadžmenta u obrazovanju	Određenje
Normativni menadžment	Bavi se pitanjem opravdanosti postojanja organizacije, realnosti njenе misije, korisnosti njenog postojanja za samo društvo.
Strategijski menadžment	Uvažavajući karakteristike vanjskog okruženja organizacije, ovaj model nudi „alate“ u vidu strategija kojima se prevazilazi jaz između postojećeg i željenog u razvoju organizacije.
Menadžment programa	Bavi se pitanjima obrazovne ponude koja treba da odgovara na potrebe tržišta, ali istovremeno da bude uskladena sa postojećim resursima u organizaciji.
Menadžment procesa	Bavi se potrebama učenika/polaznika i aktivnostima za njihovo zadovoljavanje.
Menadžment znanja	To je proces stvaranja i korišćenja znanja za dobrobit same organizacije, ali i svakog njenog člana. Organizacija uči konisteći iskustvo i znanje svojih članova.
Menadžment ljudskih resursa	Bavi se snaženjem ljudskih resursa u organizaciji, jačanjem njihove kompetentnosti na razne načine.
Finansijski menadžment	Počiva na dobrom planiranju finansija, na stvaranju uslova za nesmetano ostvarivanje planiranih aktivnosti, a potom na njihovom praćenju i kontrolisanju.
Marketing menadžment	Usmjeren je na stvaranje uslova da obrazovna ponuda stigne do krajnjeg korisnika, do ciljne grupe.
Menadžment kvaliteta	Vodi računa o razvoju kvaliteta svakog segmenta u organizaciji obezbjeđujući i mobilizući relevantne uslove za to.
Projektni menadžment	Podrazumijeva planiranje, vođenje, koordinaciju i praćenje realizacije nekog projekta čiji će rezultati, u krajnjoj instanci, doprinijeti razvoju i uspješnosti obrazovanja.
Menadžment promjena	Podrazumijeva upravljanje procesima transformacije i inoviranja svih elemenata organizacije u skladu sa njenom misijom i vizijom.
Menadžment organizacione kulture	Usmjeren je na stvaranje, unapređivanje i razvoj svih elemenata kulture i klime organizacije, jer su kultura i klima važni činiovi u donošenju odluka i reflektovanju njihovih posljedica.
Menadžment vremena	Podrazumijeva obezbjeđivanje realnog vremena za ostvarivanje radnih aktivnosti, ciljeva i zadataka, anulirajući tzv. vremenski pritisak koji frustrira i šteti zdravlju zaposlenih i njihovom radnom učinku.
Menadžment konflikt-a	Usmjeren je na produktivno korišćenje konfliktata koji nastaju u interakciji između ljudi, organizacije i njene kulture. Počiva na sagledavanju konfliktata kao šanse, a ne kao problema i destrukcije.
Menadžment mreže	Podrazumijeva upravljanje saradnjom i partnerstvom sa srodnim organizacijama na obostrano zadovoljstvo i korist.

Najveći broj autora koji se bave problematikom obrazovanja i usavršavanja, odnosno profesionalnim razvojem menadžera, ističe da su menadžerima potrebna znanja i vještine iz dviju oblasti, iz oblasti djelatnosti u kojoj upravljavaju (što znači da menadžer u obrazovanju dobro poznaje i razumije obrazovnu djelatnost, onaj u kulturi razumije kulturnu djelatnost itd.), ali da istovremeno posjeduje i vještine iz oblasti menadžmenta. Autori navode nekoliko grupa vještina (često poistovjećujući vještine sa sposobnostima) potrebnih svakom menadžeru, pa i onom u obrazovanju (Katz, prema: Čizmić i drugi 1995):

- Tehničke (odnose se na širok spektar sposobnosti i znanja, a prije svega odnose se na stručnost za područje kojim se upravlja),
- Konceptualne (omogućavaju identifikovanje faktora koji djeluju u odnosima između organizacije i njenog okruženja, a unutar ove grupe su: sposobnost sistemске analize, sposobnosti planiranja i predviđanja, sposobnosti dijagnostikovanja, procjenjivanja i rješavanja problema upravljanja, sposobnost odlučivanja...),
- Interpersonalne (predstavljaju suštinski sadržaj menadžerske aktivnosti, a to su sposobnosti vođenja, motivisanja, upravljanja konfliktima, saradivanja...),

- Komunikacione (predstavljaju osnovu optimalnog poslovnog upravljanja, a to su sposobnosti emitovanja informacija, stavova, mišljenja, emocija – verbalno i neverbalno),
- Vještine kreativnog rješavanja problema (predstavljaju jedinstvo originalnog, racionalnog i efikasnog u procesu rješavanja problema, a to su sposobnosti uviđanja i definisanja problema, kreiranja rješenja i evaluacije samog rješenja i procesa koji mu je prethodio).

Na rezultatima brojnih istraživanja poželjnih i nepoželjnih svojstava menadžera i njihovih stilova ponašanja nastale su različite tipologije menadžera, a jednu od njih navodimo u Tabeli broj 3, sa idejom da u njoj možemo potražiti sebe.

Tabela broj 3: Tipovi (profili) menadžera (izvor: Mekobi, prema: Čizmić 1995)

Profil menadžera	Tipično ponašanje
Zanatlja	Utapa se u svijet zaposlenih, osjeća se frustriranim ako ne nalazi izazov i zato traži novi posao.
Borac u džungli	Cilj mu je da vlada drugima, da dominira; svijet dijeli na pobjednike i poražene; štiti svoje pristalice.
Čovjek organizacije	Cjeni harmoniju i dobre odnose, organizacija je na prvom mjestu.
Kockar	Usredstvovan je na slavu i pobjedu, motiviše saradnike za zajedničke uspjehe.
Karijerista	Organizacija i zaposleni su sredstvo njegovog ličnog prosperiteta.



- U kojoj od menadžmentskih funkcija sam najviše, a u kojoj najmanje uspješan?
- Kakvo je moje iskustvo u primjeni modela menadžmenta?
- Koji modeli menadžmenta su za mene primarni?

1.2.

Strategijski menadžment u obrazovanju

Šta je to strategija? Pojam strategije u najširem smislu opisuje dugoročni plan. Ako bismo željeli preciznije da odredimo strategiju, mogli bismo naglasiti da se zapravo radi o povezanim aktivnostima usmjerenim na dostizanje tačno određenog cilja. Porijeklo riječi dolazi nam iz grčkog jezika i znači *vođenje vojske*.

strategos – vojskovođa
stratos – vojska
agein – voditi

Strategijski menadžment je svesno usmeravanje razvoja svakog entiteta u skladu sa njegovim relevantnim, u pravilu višedimenzionalnim okruženjem. Ovaj vid upravljanja prepostavlja aktivnosti planiranja, odlučivanja, organizovanja, koordinacije, kontrolisanja, njihovih modifikacija – promena, kako na strani samog entiteta (npr. kompanije) tako i na strani njegovog višesfernog okruženja (Damjanović, prema: Alibabić 2002: 36).

Ako razmišljate godinu dana unaprijed, posijte sjeme. Ako razmišljate deset godina unaprijed, posadite drvo.

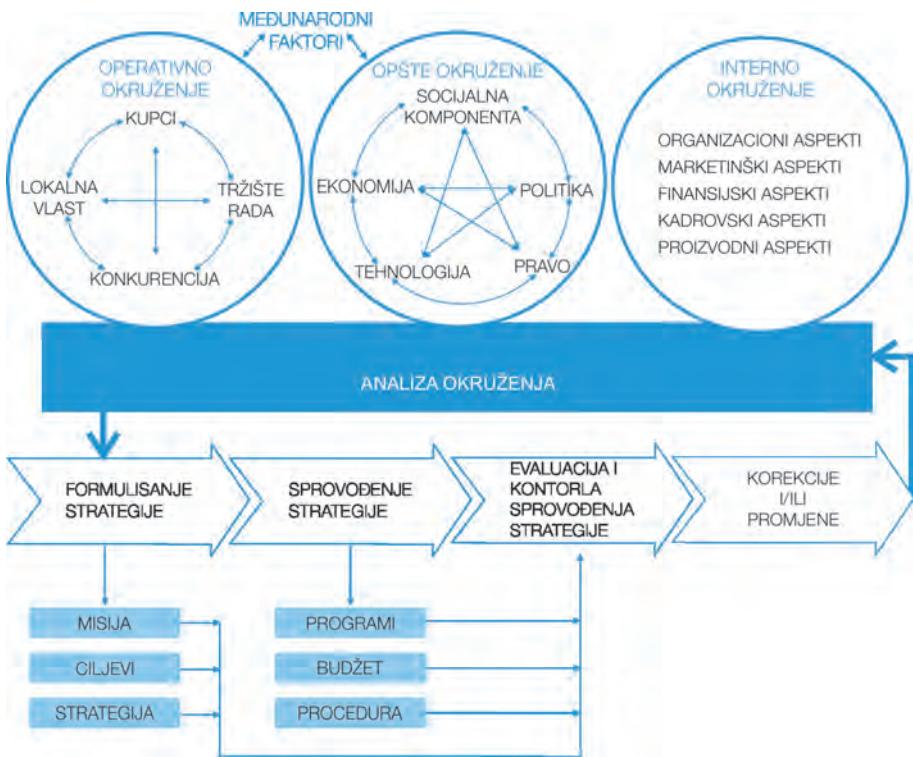
Kineska poslovica

Zašto strategijski menadžment? U savremenom svijetu i u okruženju svake organizacije dešavaju se konstantne, ubrzane promjene na koje tradicionalni način upravljanja ne može da odgovori na optimalan način. Tradicionalno planiranje je prepostavljalo da, u trenutku kada donosimo planove, raspolaćemo svim relevantnim informacijama koje su nam potrebne za donošenje odluka. Svjesni smo da to nije tačno i da nam je potreban drugačiji, strategijski model, i planiranja i menadžmenta. Strategijski menadžment je odgovor na potrebu sagledavanja i reagovanja organizacije na brze i promjenljive interakcije koje postoje između organizacije i njenog kompleksnog okruženja.

Koje su glavne komponente strategijskog menadžmenta? Strategijski menadžment uključuje četiri glavne komponente: *analizu okruženja, formulisanje strategije, realizovanje strategije i kontrolu sprovodenja strategije*. Ove komponente su fleksibilne i konstantno u pokretu, pokušavajući da identifikuju nove, relevantne informacije i da ih uključe u aktuelne i alternativne strategije. Kako se informacije u savremenom dobu vrlo brzo mijenjaju, to znači da je upravljanje prema ovom modelu (Shema broj 1) vrlo dinamično i da zahtijeva sistemski pristup.

Shema broj 1:

Model strategijskog upravljanja institucijom za obrazovanje odraslih u promjenljivom okruženju
(izvor: Miljković 2007: 282)



Kako se dijeli okruženje organizacije?

Najgrublje posmatrano, okruženje organizacije se dijeli na *unutrašnje* okruženje i na *spoljašnje* okruženje (Shema broj 2). U unutrašnje okruženje možemo smjestiti brojne aspekte organizacije, kao što su organizacioni, kadrovski, marketinški, proizvodno-uslužni, finansijski aspekti... Spoljašnje okruženje dijelimo na *opšte* okruženje, u kome se nalaze brojni elementi koji utiču na funkcionišanje organizacije, ali organizacija vrlo malo ili najčešće nimalo ne može da utiče na njih, i na *operativno* okruženje, u kome se nalaze elementi koji utiču na organizaciju, ali i organizacija može da utice na njih, odnosno, organizacija je u interakciji sa njima. Na Shembi broj 2 su predstavljeni *međunarodni faktori* kao granični slučaj koji se nalazi između opštег i operativnog okruženja: sa jedne strane, oni se nalaze u opštem okruženju na koje institucija ne može da utice (npr. razvijanje bilateralnih odnosa

naše zemlje sa nekom drugom zemljom, odnosи sa nadnacionalnim organizacijama i institucijama – EU, UN), a sa druge strane, kada postoje legislativni preduslovi, svaka obrazovna institucija ima slobodu da aplicira za međunarodne projekte, sarađuje sa pojedinim stranim školama i slično, što ovaj činilac smješta u operativno okruženje.

Kako se sprovodi analiza okruženja? Analiza okruženja se sprovodi uz pomoć različitih alata strateške analize, od kojih je najpoznatija SWOT-analiza. SWOT je akronim od engleskih riječi koje označavaju snagu (*Strengths*), slabost (*Weaknesses*), šanse (*Opportunities*) i prijetnje (*Threats*). Svi navedeni elementi se posmatraju u kontekstu misije organizacije, a kako nema dvije identične organizacije sa identičnim misijama tako neće biti ni dva ista rezultata SWOT-analize.

Šema broj 2:

Okruženje organizacije



Snage i slabosti se odnose na ono što se nalazi u unutrašnjem okruženju organizacije, odnosno sama organizacija je nosilac snaga i slabosti. Šanse i prijetnje se nalaze van organizacije, odnosno, nalaze se u spoljašnjim nivoima okruženja. Najbolje je SWOT-analizu raditi sa grupom saradnika tehnikom moždane oluje (*brainstorming*), imajući konstantno na umu misiju obrazovne institucije, odnosno, jedinstvo njene svrhe postojanja. Dobar menadžer ne radi samo SWOT-analizu svoje obrazovne institucije već i njenih pojedinih dijelova, obrazovnih programa (profila), pa čak i obrazovnih predmeta u okviru njih.

Zašto nam je potrebna strateška analiza?

Rezultati strateške analize su nam potrebni kao podaci, kao polazna tačka na osnovu koje možemo da pređemo na sljedeći korak strateškog menadžmenta – formulisanje (kreiranje) strategije. Potrebni su nam podaci o tome šta su nam snage, kako bismo ih u potpunosti iskoristili i još više razvili; šta su nam slabosti, kako bismo osmisili strategije njihovog prevazilaženja; šta su šanse u spoljnem okruženju, kako bismo ih na vrijeme iskoristili; šta su nam prijetnje, kako bismo se na vrijeme pripremili i od njih odbranili.

Šta sve radimo u fazi formulisanja strategije? Prvo od čega polazimo u ovoj fazi je svrha postojanja neke organizacije, odnosno njena misija. Sigurno je da će sve obrazovne institucije u svojoj misiji imati obrazovanje, ali će pored obrazovne djelatnosti naglašavati još neke, za njih izuzetno bitne elemente, po kojima će se razlikovati od srodnih: kvalitet, dostupnost, elitizam, marginalizovane grupe, zajedništvo, vrijednosti i još mnogo toga. Nakon svake SWOT-analize, trenutak je kada dobijajući nove informacije potvrđujemo već postojeću misiju, ili je pod novim uvidima revidiramo i mijenjamo.

Misija je kratak opis razloga postojanja neke organizacije. Najčešće se definije kao odgovor na sljedeća pitanja:

- Zašto ste u nekom poslu?
- Koji proizvod proizvodite / koju uslugu pružate?
- Ko su korisnici vaših proizvoda/usluga?
- Koje vrijednosti pružate?

Šta radimo? Zašto to radimo?

Za koga to radimo?

Nakon definisanja misije, pristupamo određivanju ciljeva čije nam dostizanje omogućava da realizujemo misiju organizacije. Ciljevi mogu biti različiti, u zavisnosti od misije organizacije, ali su neki nezaobilazni: finansijski, kadrovska, marketinški... Nakon formulacije ciljeva, a na osnovu rezultata SWOT-analize, pristupamo formulisanju (kreiranju) strategija kojima bi se dostigli postavljeni ciljevi. Što je ozbiljniji menadžment organizacije to veću pažnju posvećuje strategijama, a oni najozbiljniji formulišu i alternativne strategije, za slučaj da im se neka predviđanja, vezana za spoljno okruženje, na kojima počiva konkretna strategija, nisu obistinila. U svakom trenutku treba biti svjestan da pri formulisanju strategije ne postoji jedno jedino ispravno rješenje. Na primjer, kadrove možemo poboljšati tako što ćemo im obezbijediti kontinuirano stručno usavršavanje, ili povećati plate i poboljšati uslove rada i na taj način privući kvalitetniji kadar, ili napraviti sistem nagradjivanja i kažnjavanja kojim se podstiču zaposleni da demonstriraju bolju performansu. Sve su ovo različite strategije koje bi mogle rezultirati boljim stručnim kadrom. Na kraju, moramo znati da strategije koje donosimo za postizanje različitih ciljeva ne smiju biti međusobno suprostavljene i kontradiktorne, jer na taj način na jednoj strani gasimo požar koji palimo na nekom drugom mjestu.

Na koji način realizujemo strategije? Da bi se strategije realizovale, neophodno je isplanirati korake njihove realizacije, odnosno isplanirati tačne procedure u kojima će biti definisano ko će, kada, na koji način i za koje vrijeme realizovati dogovorene aktivnosti. Sve te aktivnosti moraju da se uklope u budžet obrazovne organizacije, a za slučaj da se ne uklapaju, u prethodnom koraku se moraju osmislit strategije koje za cilj imaju obezbjeđivanje neophodnih finansijskih sredstava potrebnih za realizaciju drugih strategija. Na kraju, s obzirom da govorimo o obrazovnim organizacijama, može se očekivati da realizacija različitih strategija na nivou organizacije ima svoje implikacije na obrazovne programe koje realizuje institucija. Različite strategije na drugim poljima sprovodimo kako bismo prilagodili obrazovne programe potrebama korisnika naših obrazovnih usluga, tako da će se prilikom njihove realizacije voditi računa na koji način se oni reflektuju na obrazovne programe.

Na primjer, učešće nastavnika u međunarodnim projektima može donijeti novi obrazovni sadržaj, metode, materijalno-tehnička sredstva, ali i veliku obavezu za angažovane nastavnike, koji se neće moći u dovoljnoj mjeri posvetiti svojoj osnovnoj misiji – kvalitetnoj realizaciji vaspitno-obrazovnog procesa. Dakle, prilikom kreiranja procedura za realizaciju strategija i njihovog budžetiranja, pred očima imamo i promjene koje će realizacija pomenutih strategija donijeti obrazovnim programima.

Kako izvršiti kontrolu sprovođenja strategije?

Najvažnije u vezi s kontrolom sprovođenja strategije jeste saznanje da se i ona brižljivo planira, a u planiranju je najteže odrediti indikatore na osnovu kojih će se sprovesti evaluacija, nakon čega slijede eventualne korektivne mjere. Neki indikatori se u slučaju pojedinih ciljeva i strategija njihovog dostizanja lako određuju, odnosno nameću sami po sebi, dok je za druge neophodno dosta promišljanja, ali i poznavanja prirode vaspitno-obrazovne djelatnosti. Tako, na primjer, finansijski ciljevi i strategije za njihovu realizaciju su relativno laki za određivanje indikatora i evaluaciju: povećati prihode za 20 % do kraja godine – ovaj cilj je lako provjeriti na osnovu iznosa računa na kraju pomenutog perioda. Ono što je izuzetno teško utvrditi jeste realizacija ciljeva i strategija vezanih za obrazovni proces. Tako, na primjer, indikatori uspješne strategije usmjerene na obrazovni proces mogu biti (a u isto vrijeme i ne moraju): ocjene učenika na kraju kursa, njihova prolaznost, zadovoljstvo elementima nastave i nastavnikom, njihov uspjeh na maturi, uspjeh na prijemnom ispitu, broj učenika koji se zaposlio ili koji je upisao sljedeći nivo obrazovanja nakon školovanja... U isto vrijeme, svaki od pomenutih indikatora može biti pokazatelj i nečega drugog. U svakom slučaju, kontrola i evaluacija uspjeha realizovanja strategija nikada se ne sprovode *ad hoc*, već su uvijek brižljivo planirane aktivnosti, sa jasnim procedurama, indikatorima, načinima i vremenom mjerjenja i procjene. Od rezultata evaluacije zavisi da li će biti ili ne korektivnih aktivnosti.

Kontrola predstavlja sistem povratne sprege, kojom se informacije o proizvodu (output) vraćaju na ulaz (input) i porede se sa željenim izlazom. (...) Funkcija kontrole se sastoji od aktivnosti praćenja, merenja, evaluacije i korektivnih aktivnosti (Miljković 2007: 279).

Da li je ovo posljednji korak u strategijskom menadžmetu obrazovne institucije? NE! Ovo je samo kraj jednog ciklusa, koji se neprekidno ponavlja. Jer, dok smo sproveli neku strategiju, sigurno je došlo do dvostuke promjene – i organizacije kojom upravljamo i njenog okuženja, tako da je ponovo potrebno uraditi stratešku analizu novog stanja.



- Da li i na koji način analiziram okruženje moje obrazovne organizacije?
- Šta radim da bih zadržao/zadržala i dalje razvijao/razvijala dobre strane organizacije?
- Šta mi predstavlja najveći problem u prevazilaženju organizacionih slabosti?
- Koje nam obrazovne institucije predstavljaju prijetnju (konkurenčiju)?
- Kada i kako sprovodim kontrolu uspješnosti realizovanja strategije?

1.3.

Kultura i klima u obrazovnoj organizaciji (menadžment organizacione kulture)

Organizaciona kultura –
kolektivni um organizacije.

N. Janićijević

Zašto je bitna organizaciona kultura?

Razumijevanje organizacione kulture i klime neophodno je za razumijevanje svake organizacije, a naročito obrazovne, dok je upravljanje njima od prvorazrednog značaja za svakog direktora koji želi da adekvatno obavlja svoj posao. Kultura neke organizacije može biti tako značajna konkurenčijska prednost da omogući našoj organizaciji razlikovanje od ostalih na obrazovnom tržištu i obezbijedi nam prednost ili čak dominaciju. Do tog zaključka su došli i naučnici koji su proučavali kako je japanska automobilska industrija, bez ikakve opipljive prednosti, sedamdesetih godina XX vijeka ostavila daleko iza sebe američku automobilsku industriju. Sa druge strane, organizaciona kultura nam omogućava da bez dodatnog novca i bez dodatnih dozvola prosvjetnih vlasti sami „uredimo naše dvorište“, kako bi bilo najprivlačnije u cijelome gradu.

Šta je to organizaciona kultura? Kao što ne postoje dvije identične ličnosti tako ne postoje ni dvije iste organizacione kulture. Organizaciona kultura, kao uostalom i svaka druga kultura, jeste *kolektivni fenomen* i kao takva se može posmatrati i proučavati samo u okviru organizacije u kojoj je nastala i sa kojom se razvijala. *Ona nam govori kako se razne stvari rade u nekom kolektivu.* Zajednička je za sve članove organizacije i većina članova bi na svako pitanje dala slične odgovore i opise načina života i rada u konkretnoj obrazovnoj instituciji.

Na primjer: Koliko traje čas? Kako izgledaju prostorije za rad? Da li postoje pravila oblačenja? Da li nastavnici/učenici krišom puše u školi? Šta se kažnjava i na koji način? Šta se nagrađuje i kako? Ko stvarno donosi odluke u školi? Ovo su samo neka ilustrativna pitanja kojima upoznajemo kulturu u konkretnoj obrazovnoj instituciji, ali moramo znati da svako pitanje o funkcionisanju škole, pa i najmanje, jeste pokazatelj njene organizacione kulture.

Pod pojmom organizacione kulture podrazumijevamo sistem prepostavki, verovanja, vrednosti i normi ponašanja koje su članovi jedne organizacije razvili i usvojili kroz zajedničko iskustvo i koji usmeravaju njihovo mišljenje i ponašanje (Janićijević 1997: 207).

Šta je to organizaciona klima? Za razliku od organizacione kulture, koja je kolektivni fenomen, organizaciona klima je individualni fenomen. Ona predstavlja individualnu percepciju sadržaja organizacione kulture. *Kultura nam govori kako se nešto radi, a klima koliko nam se dopada što se nešto radi na neki način.* Na primjer, u nekim školama, kao element organizacione kulture, postoje pravila oblačenja za nastavnike i učenike, koji ne smiju dolaziti u školu u kratkim pantalonama. Kada bismo ispitivali i nastavnike i učenike, pa čak i roditelje, oni bi nas mogli informisati o pravilu koje je

svima poznato i dati isti odgovor: škola zabranjuje nošenje kratkih pantalona. Međutim, kada bismo ih pitali o tome koliko im se to pravilo dopada, dobili bismo vrlo različite odgovore: nekome se dopada pravilo, nekome ne, a neko je ravnodušan – to je klima, i ona je uvijek individualna procjena kolektivnog pravila.

Zašto nam je bitna organizaciona klima?

Opštепrihvaćena pretpostavka jeste da je zadovoljniji radnik produktivniji radnik. U slučaju obrazovne organizacije u kojoj su zaposleni, upućeni jedni na druge, nezadovoljni, zaposleni ne samo da lično ne ostvaruje optimalan učinak već loše utiče i na druge zaposlene i sistematski smanjuje svima kako zadovoljstvo poslom tako i postignuće. Samo sa zadovoljnim zaposlenima možemo kao menadžeri i lideri dostići željenu sinergiju, odnosno situacije gdje zaposleni daju sve od sebe, situacije u kojima 2+2 nisu 4, već 6.

Šta sve mogu biti činioci organizacione klime?

To su vrlo različite stvari, na koje menadžeri mogu da utiču u različitoj mjeri i obimu. Zaposleni mogu

da budu (ne)zadovoljni platom, uslovima rada (kancelarijom, učionicom, zbornicom, nivoom tehničke opremljenosti obrazovne organizacije), sadržajem rada, odnosima sa kolegama, stepenom poštovanja njihovih ljudskih prava itd. Sigurno je da, npr., u državnoj školi direktor ne može da utiče na visinu plate nastavnika, već nju propisuje resorno ministarstvo. Ali sigurno je da menadžer u svakoj instituciji može da se trudi da se smanje konflikti, poboljšaju međuljudski odnosi, poboljšaju uslovi rada. Može da promoviše pravednost i zalaganje, da nagradi na nematerijalni način vrijedne i posvećene, kao i da ukazuje na nemar, nebrigu i aljkavost.

Organizaciona klima je uži pojam od organizacione kulture i ukazuje na to kako zaposleni opažaju, shvataju i doživljavaju organizacionu kulturu; organizaciona klima ima, dakle, psihološki i više subjektivni karakter za razliku od sociološkog karaktera organizacione kulture (Obradović, Cvijanović, Lazić 2003: 53).

Slika broj 1:

Pravila oblačenja
u američkoj školi



Kako nastaje organizaciona kultura? Svaka organizaciona kultura ima tri izvora, a nastaje učenjem ponašanja kroz zajedničko iskustvo zaposlenih. Prvi izvor organizacione kulture je *nacionalna kultura*, koja organizacijom postavlja šire okvire u kojima se ona razvija. Svaka nacija ima neke vrijednosti i norme važeće za sve organizacije koje u njoj funkcionišu i koje ona pokušava da promoviše, produži i usadi u sve buduće članove nekog društva. Ovo menadžer neke obrazovne institucije ne može mnogo promijeniti, ali može da razumije i uvaži. Svako ko bi u svojoj organizaciji postavljao pravila i zahtjeve koji su u suprotnosti sa opšteprihvaćenim vrijednostima i normama nacionalne kulture u kojoj pomenuta organizacija funkcioniše bio bi osuđen na neuspjeh. Kao primjer nacionalnih osobnosti sadržanih u karakteristikama organizacione kulture neke obrazovne institucije možemo navesti pravila oblačenja, predstavljena na Slici broj 1. Pored nekih pravila koja bi se mogla uvesti i u naše škole, postoje neka koja su osobena samo za američke škole, kao što je pravilo broj 6 koje zabranjuje nošenje odjeće kojom se iskazuje nepoštovanje američke zastave. U drugim zemljama svijeta, takvo pravilo ne bi važilo jer nema uporište u njihovim nacionalnim kulturama.

Kultura škole je zajednička svim školama
(Pavlović, Oljača 2011: 73).

Drugi izvor organizacione kulture je granska pripadnost organizacije čijom kulturom želimo da upravljamo. Ova granska pripadnost, prema prirodi djelatnosti koja se u njoj odvija, definije određene vrijednosti i norme zajedničke za sve organizacije u toj privrednoj djelatnosti. Sve škole, iako se međusobno razlikuju, zbog prirode i tehnologije posla koji obavljaju, u mnogim su stvarima međusobno slične. Isto važi i za bolnice, sudove, pijace, zatvore itd. Zbog toga, menadžer obrazovne institucije mora jako dobro da poznaje djelatnost kojom upravlja, a najbolje bi bilo da je i sam obrazovni radnik, koji živi i dijeli vrijednosti karakteristične za obrazovne profesije. U kontekstu drugog izvora organizacione kulture, možemo napraviti razliku između kulture škole kao fenomena zajedničkog za sve škole i školske kulture karakteristične samo za jednu školu.

Treći izvor organizacione kulture su osnivači i menadžeri organizacija. Oni načinima upravljanja, vrijednostima za koje se zalažu, kao i svojim ličnim primjerom, daju trajni pečat organizacijama na čijem su čelu. Upravo je ovdje najveći prostor za učenje, obrazovanje i osnaživanje direktora da svjesno i planski upravljaju organizacionom kulturom svojih obrazovnih institucija.

Koji su elementi sadržaja organizacione kulture?

O organizacionoj kulturi neke organizacije možemo suditi, ali i njome upravljati na osnovu njenog sadržaja. Elemente sadržaja organizacione kulture možemo podijeliti na dvije veće grupe: na kognitivne i na simboličke elemente (Tabela broj 4).

Tabela broj 4:

Elementi sadržaja organizacione kulture

Kognitivni elementi	Vjerovanja	Klima
	Vrijednosti	Posvećenost
	Očekivanja	Identitet
	Pretpostavke	Ideologija
	Etika	Norme
	Osjećanja	Zajednička očekivanja
	Značenja	Duh firme
	Neformalna pravila	Vizija
	Način mišljenja	
	Pogled na svijet	
Simbolički elementi	Stavovi	
	Jezik	Ceremonije
	Žargon	Anegdote
	Priče	Običaji u organizaciji
	Mitovi	Način obavljanja posla
	Legende	Navike
	Heroji	Fizički objekti
	Rituali	Istorija
	Logotip	Praksa
	Fizički izgled	Simboli
	Obrazac komunikacije	Tradicija
	Modeli ponašanja	

Ono na šta bi trebalo da se usmjeri svaki direktor jesu kognitivni elementi organizacione kulture, koji oblikuju pogled na svijet zaposlenih i usmjeravaju njihovo ponašanje. Nažalost, kognitivni elementi organizacione kulture se nalaze u glavama zaposlenih i o njima možemo suditi samo indirektno

– zaposleni je dovoljno inteligentan da na direktno pitanje o svojim stavovima, uvjerenjima i vjerovanjima svakom istraživaču da socijalno poželjan odgovor. Nasreću, pored kognitivnih, imamo i simboličke elemente organizacione kulture, koji su nam zapravo pokazatelji kognitivnih elemenata: izgled zaposlenih i objekata, ceremonije i logotip, priče, legende i anegdote koje se pripovijedaju u organizaciji odraz su pogleda zaposlenih na svijet, njihovih vrijednosti, uvjerenja i očekivanja. Oni su u isto vrijeme i elementi kojima direktor može naglasiti vrijednosti do kojih mu je stalo i početni su element kojim postepeno, korak po korak, može da utiče i na dublje slojeve organizacione kulture i učvršćuje ili mijenja vrijednosti organizacione kulture kojom želi da upravlja. Menadžer mora sistematski, na svaki mogući način, da promoviše vrijednosti do kojih mu je stalo, i da se u isto vrijeme bori protiv onih vrijednosti, pogleda i načina ponašanja koje smatra štetnim i nepoželjnim. Ali nagrađivanje poželjnog i sankcionisanje nepoželjnog ponašanja nisu jedini mehanizmi uticaja na organizacionu kulturu. Ponašanje menadžera je ono na što će zaposleni obratiti pažnju, a ne na njegove/njene govore i prazne fraze. Menadžer mora biti uzor, model poželjnog ponašanja i ako želi da, na primjer, zaposleni prihvate da moraju doći na posao u 8 sati, on mora doći 15 minuta prije svih. Vrijednosti koje se promovišu moraju biti jasne, ali i sveprisutne i uočljive u raznim simboličkim elementima (što su elementi brojniji to je poruka jača), a direktor dosljedan i uporan u svom ponašanju.

Koji su mehanizmi obnavljanja/promjene organizacione kulture? Menadžer mora biti svjestan da svaka organizaciona kultura ima tendenciju kasamoobnavljanju, ka daželidavječno ostane nepromijenjena. Čekanje da se ona sama od sebe promijeni u pravcu u kojem želi menadžer je jalovo i uzaludno. U mijenjanju, ali i jačanju već postojeće organizacione kulture (u zavisnosti što želi da postigne) menadžer ima na raspolaganju nekoliko mehanizama. Prvi je mehanizam *prijema i selekcije* – u organizaciju primamo samo one osobe koje imaju već poželjne vrijednosti ili, u najgorem slučaju, koje imaju vrijednosti koje nisu u suprotnosti sa poželjnim. Za ostale, vrata naše organizacije su zatvorena. Novozaposlene sistematski, kroz obuku, savjetovanje i razgovor, uvodimo u kulturu, objašnjavamo, propagiramo i naglašavamo vrijednosti, trudeći se da one budu

jasne, nedvosmislene i, naravno, prihvaćene. Ako menadžeri ne iskoriste ovaj *andragoški mehanizam* uvođenja u organizacionu kulturu, rizikuju da novozaposleni sami razviju pogrešnu ideju o dominantnim vrijednostima, ili da im, što je još gore, neki od problematičnijih zaposlenih prenose svoja uvjerenja i vizije. Naravno, tu je i

Organizaciona kultura nastaje učenjem u procesu socijalne interakcije, održava se (perpetuiraj) učenjem i obrazovanjem, i menja se učenjem i obrazovanjem (Miličević 2008: 154).

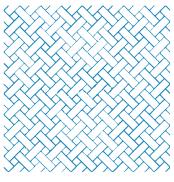
uvijek prisutni *eliminacioni mehanizam*, kojim iz organizacije udaljavamo one koji se ne uklapaju u kolektiv i čije vrijednosti i uvjerenja nagrizaju i ruše uvjerenja za koja se menadžment organizacije zalaže. Vrijedan pomena je i *indukcioni mehanizam*, odnosno konformiranje upražnjavanjem određenog ponašanja. Ako nam je kultura bogata simboličkim elementima, kao što su ceremonije, rituali, anegdote, žargon itd., osoba koja ne dijeli vrijednosti koje stoje iza njih će ili poslije nekog vremena upražnjavanja i participacije u simboličkim elementima prihvatiti te vrijednosti ili će sama napustiti organizaciju.

Kakav je odnos dominantne organizacione kulture i njenih supkultura? Mora se naglasiti da organizaciona kultura nije uniformna – u svakoj organizaciji se javljaju *supkulture* i toga menadžer mora biti svjestan. Ali u isto vrijeme mora biti svjestan i toga da nije svaka supkultura prijetnja dominantnoj kulturi. Neke od njih mogu biti varijante iste kulture, sa možda različitim herojima, anegdotama i ritualima, ali sa istim vrijednostima koje stoje iza njih. Na primjer, nastavnik koga drugi nastavnici doživljavaju kao svog heroja ne mora biti heroj i za higijeničarke u školi ili za školsko obezbeđenje. Oni u svojim pričama mogu imati heroja iz sopstvenih redova, koji se zalaže za iste vrijednosti kao i heroj koga ističu nastavnici. Supkulture prema dominantnoj kulturi mogu imati podržavajući odnos (iste pročišćene vrijednosti, čak još naglašenje u odnosu na dominantnu kulturu – njihovi pripadnici su „veći katolici od pape“), mogu biti kontrakulture (vrijednosti suprotne dominantnoj kulturi) i ortogonalne (prihvataju dominantne vrijednosti, ali razvijaju i dodatne vrijednosti, koje nisu suprotne dominantnim).

Koji su tipovi organizacione kulture? U literaturi postoji dosta klasifikacija organizacione kulture. Jedna od najprimje-njivijih je podjela čiju je osnovu dao Harison, a kasnije modifikovao i usavršio Handy (Janićević 1997: 111), a prema kojoj postoje 4 osnovna tipa kulture: (1) kultura moći;

(2) kultura uloga; (3) kultura zadatka i (4) kultura podrške. Karakteristike svake od pomenutih kultura su prikazane u Tabeli broj 5, a instrument za utvrđivanje kojem tipu organizacione kulture pripada vaša organizacija dali smo u Prilogu broj 1.

Tabela broj 5: Klasifikacija organizacionih kultura i njihovih karakteristika (prerađena tabela iz: Obradović, Cvijanović, Lazić 2003: 65)

	Kultura moći	Kultura uloga	Kultura zadatka	Kultura podrške
Metafora u pogledu strukture	 paukova mreža	 grčki hram	 rešetka	 grupa
Moto	„Ugledaj se na gazdu/ šefu“	„Držati se pravila“	„Svi treba da zapnu“	„Međuljudski odnosi su važni“
Grčko božanstvo	Zevs  svemogući vrhovni bog	Apolon  bog razuma	Atina  boginja mudrosti	Dionis  bog uživanja,vina i zadovoljstva
Sistem administrativne kontrole	direktan nadzor	standardizacija procesa	standardizacija izlaza/ rezultata	standardizacija znanja / ulaza
Stil vodstva	liderski	administrativni	preduzetnički	politički orientisan na ljudе
Centralizacija i formalizacija	visoka centralizacija/nizak stepen formalizacije	visoka centralizacija/visok stepen formalizacije	niska centralizacija/ visok stepen formalizacije	niska centralizacija/ nizak stepen formalizacije
Glavne prednosti za poslovanje	brzina reagovanja	pouzdanost, efikasnost	fleksibilnost, inicijativa, kreativnost	lična sloboda zaposlenih
Glavne mane za poslovanje	rizik, jer sve zavisi od jedne osobe	rigidnost, nedostatak inicijative	zavisnost od ljudi, površnost	gotovo odsustvo koordinacije
Tip organizacija kojima pogoduje	- mlada preduzeća - mala preduzeća - porodični biznis	- velika preduzeća - javne službe - vojska	male specijalizovane firme (advokatske kancelarije), konsultantske firme i sl.	- univerziteti - profesionalna udruženja - naučni instituti

Ne zaboraviti!

Dakle, organizaciona kultura je moćno, suptilno i sofisticirano oruđe koje svojim mekim i naočigled neobaveznim mehanizmima može da promijeni stanje u obrazovnoj instituciji više nego pravilnici, uredbe i zakoni. Ljudi ne donose odluke o tome kako će se ponašati svakoga minuta, svakoga dana – oni se vode tradicijom, običajima i navikama. Sigurni smo da nećete prepustiti da se navike i običaji razviju sami od sebe, već da ćete ih kreirati i oblikovati, gradeći, dio po dio, bolju i jaču kulturu vaše obrazovne institucije, koja će nositi i vaš lični pečat.

- Ko su heroji u mojoj obrazovnoj instituciji?
- Šta polaznicima/učenicima, nastavnicima i široj javnosti poručuje (ne)postojanje pravila oblačenja u mojoj obrazovnoj organizaciji?
- Kako izgleda proslava dana moje obrazovne organizacije i koje vrijednosti ona odražava?
- Koje bih anegdote volio/voljela da znaju svi zaposleni i polaznici/učenici, a koje bih volio/voljela da se zaborave?
- Kada se glasa ili odlučuje na vijeću nastavnika, ko u koga gleda prije nego što iskaže svoje mišljenje?



Bilješke

2. Liderstvo i marketing u obrazovanju

*Bolja je armija zečeva koju predvodi lav
nego armija lavova koju predvodi zec.*

Napoleon

Cilj ovog modula je upoznavanje sa osnovama dva značajna aspekta posla rukovodilaca: liderstva i marketinga, kao i sa mogućnostima njihove primjene u obrazovnoj djelatnosti. U tom kontekstu akcenat je stavljen na razumijevanje značenja i značaja liderstva i njegove specifičnosti u procesu upravljanja obrazovnom institucijom (karakteristike lidera i liderški stilovi), kao i na potrebu razvijanja liderских vještina. Ovaj modul je fokusiran i na još jedan model menadžmenta, to je marketing menadžment. Stoga je usmjeren i na razumijevanje potrebe za marketingom u obrazovanju, kao i na koncept marketinga i marketinških aktivnosti u obrazovnoj djelatnosti.



2.1. Direktor/rukovodilac kao lider

Zadatak svakog lidera jeste da svoje ljude odvede odande gdje jesu tamo gdje još nisu bili.

Henry Kissinger

Da li je direktor lider? Nosioci rukovodećih funkcija u obrazovnim ustanovama su direktori (nekad su se zvali i upravnici). Bilo da se zove direktor ili upravnik ili rukovodilac ili menadžer, on obavlja osnovne menadžmentske funkcije ili aktivnosti (koje su predstavljene u prethodnom odjeljku) – planira, organizuje, rukovodi i vodi, vrednuje i kontroliše. Dakle, u opisu njegovog posla su i aktivnosti rukovođenja i vođenja/(ruko)vođenja/. Rukovodilac je institucije, ali je vođa ljudima, bar bi trebao biti i predvoditi ih, usmjeravati i podsticati za ostvarivanje ciljeva. To znači da se u direktorovanju obavljaju i leaderske aktivnosti poput kreiranja vizije, inspirisanja i podsticanja na ostvarivanje organizacionih ciljeva, a prije svih aktivnosti uticaja na zaposlene da slijede njegovu viziju. Kad pitamo direktore da li su lideri, mnogi ustuknu pred tim pitanjem, jer liderstvo percipiraju kao pojavu u nekim drugim oblastima, poput politike, sporta, kulture i sl. Međutim, kada se naglasi da se liderstvo zasniva na uticaju i saradnji sa ljudima, a vezano je za njihovo ponašanje i socijalne interakcije, da su osnovna uporišta liderstva komuniciranje, motivisanje, timski rad, rješavanje sukoba..., upitani direktori osvijeste prostor svoga leaderskog djelovanja, jer su im navedena uporišta dio posla.

LIDERSTVO je proces u kome pojedinač UTIČE na grupu ili organizaciju da se ostvari zajednički cilj.

Postoje brojna tumačenja liderstva i lidera (Alibabić 2018), ali za ovu priliku je uputno izdvojiti dva tumačenja koja sagledavaju odnos menadžmenta i liderstva. Prema prvom, liderstvo je uži pojam od menadžmenta i predstavlja jednu funkciju menadžmenta. Prema drugom, menadžment i liderstvo su dva različita pojma ili procesa, te liderstvo postoji i proučava se i van menadžmenta, u psihologiji koja se bavi grupom. Ovom prilikom ćemo se bazirati na prvom tumačenju i naglasiti da dobar menadžer, ukoliko želi biti uspješan, mora posjedovati i leaderske sposobnosti i vještine. Ako to nije tako, ulogu vođe će preuzeti neko drugi od zaposlenih (neformalni vođa), a to se može negativno odraziti na klimu u organizaciji.

Formalni lider & neformalni lider

Formalni lider je član organizacije koji je dobio autoritet od organizacije da utiče na druge članove da se ostvare ciljevi organizacije.

Neformalni lider je član organizacije bez formalnog autoriteta da utiče na druge, ali je sposoban da ima određeni uticaj zbog specifične stručnosti ili talenta.

Direktor obrazovne organizacije rukovodi organizacijom obavljajući aktivnosti iz domena menadžmenta i liderstva, odnosno, obavljajući uloge i aktivnosti menadžera i lidera

DIREKTOR = menadžer + lider.

Tabela broj 6: Aktivnosti menadžera i lidera

Menadžer	Lider
planira	kreira viziju
organizuje	postavlja ciljeve
koordinira	definiše grupne vrijednosti
usmjerava	koordinira rad
odlučuje	inspiriše povjerenje i lojalnost
realizuje odluke	upravlja emocijama drugih
kontroliše	kontroliše odnose
	arbitriра u sukobima
	podstiče i kudi
	odlučuje
	služi kao uzor
Akcent je na racionalnoj inteligenciji	Akcent je na emocionalnoj inteligenciji

PRIMJER:

Ciklus trajne aktivnosti u procesu vodenja

- Posmatra:* sa svih strana sebe i sve oko sebe.
- Razmišlja:* o uzrocima, razlozima, činjenicama, relacijama...
- Odlučuje:* uzimajući u obzir oba prethodna koraka.
- Sprovodi:* obrazlaže, objašnjava, sarađuje, ubjeđuje, prevazilazi otpor.
- Prati i kontroliše:* uskladjuje viziju/ciljeve sa konkretnim rezultatima.

Tabela broj 7: Karakteristike direktora kao menadžera i lidera

Menadžer	Direktor kao...
	Lider
sprovodi	inovira
... je kopija	... je original
fokusiran je na sisteme i strukture	fokusiran je na ljudi
oslanja se na kontrolu	inspiriše ponašanje
ima kratkoročno stanovište	ima dugoročno stanovište
pita: Kako? Kada?	pita: Šta? Zašto?
prihvata status quo	dovodi ga u pitanje
dobar vojnik	osobena ličnost

Iskustvo govori da su liderske aktivnosti direktora zanemarene, naglašenije su menadžerske. Administrativni sistemi su stvoreni da bi „natjerali“ ljudi da se drže propisanih pravila i procedura – direktori ih se drže, razumiju ih i poštuju, što spada u domen menadžerskih aktivnosti. Ali, neki žele da idu dalje od sistema pravila, naravno poštujući ih. Takve treba podržati i osnažiti liderskim vještinama. To su oni koji „vuku naprijed“ razvijajući organizaciju, zaposlene i sebe. To su oni koji „otkrivaju lidera u sebi“ (vidjeti Prilog broj 2: Koraci uspješnog liderstva).

Da li se lider rađa ili „stvara“? Zanimljivi su rezultati našeg istraživanja mišljenja direktora obrazovnih institucija (koji su učestvovali na obukama za menadžment) o tome koje osobine ili karakteristike čine lidera. Oni su navodili brojne karakteristike, koje smo rangirali prema učestalosti navođenja.

Tabela broj 8: Rang liderskih karakteristika

- | | |
|---------------------|------------------------|
| 1. Harizmatičnost | 11. Brzina reakcije |
| 2. Inteligencija | 12. Preduzimljivost |
| 3. Mudrost | 13. Odgovornost |
| 4. Govorništvo | 14. Talenat |
| 5. Blistav um | 15. Temperament |
| 6. Obrazovanost | 16. Taktika |
| 7. Vizija | 17. Samopouzdanje |
| 8. Hrabrost | 18. Istrajnost |
| 9. Energičnost | 19. Spremnost na rizik |
| 10. Komunikativnost | 20. Lukavost |

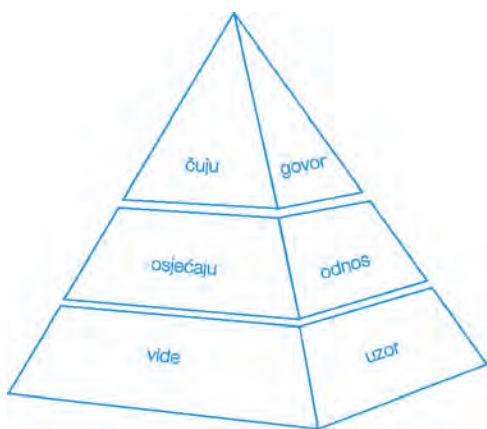
Kada se razmišlja ili piše o liderstvu i lideru, vjećito se postavlja pitanje: Da li se lider rađa ili se liderstvu uči? Odgovor je kompleksan, baš kao i pitanje. Moglo bi se reći – i jedno i drugo. Sagledavajući karakteristike koje su direktori u našem istraživanju navodili, može se zaključiti da je prva među njima upravo ona sa kojom se rađa, ali su brojne i one koje se mogu učenjem razvijati. Na stvaranje lidera utiču mnogi faktori, a najčešće se navode *nasljedni, obrazovni, sredinski i situacioni*. To bi značilo da je za liderstvo značajna predispozicija, ali da se liderstvo može i naučiti, a da li će se ono „aktivirati“ zavisi od konkretnе sredine i konkretnе situacije.

Čime direktor u svojoj liderskoj ulozi utiče na zaposlene? Osnovno sredstvo uticaja je MOĆ. Od direktora se očekuje da bude svjestan vrste moći koju posjeduje, ali i one koju bi mogao stići i tako osnažiti svoj uticaj na ljude za izvršavanje zajedničkih zadataka. U praksi liderstva susrećemo nekoliko vrsta moći:

1. Legitimna moć (zasnovana na poziciji vođe u hierarhiji)
 - Moć nagrađivanja lojalnosti raznim sredstvima
 - Prinudna moć – pridobijanje lojalnosti pomoću straha i kazne
2. Referentna moć – uticaj na druge na osnovu njihove lične identifikacije sa vodom
3. Ekspertska moć – uticaj zasnovan na znanju i sposobnostima
4. Harizmatska moć – “božanski dar”

Za djelotvorno uticanje na druge ljude – na zaposlene, bitni su: **primjer, dobiti odnosi i jasne poruke** (Covey 2000). Navedeni faktori tvore piramidu uticaja (Slika broj 2) u čijoj je osnovi dobar primjer (to je ono što ljudi vide), u sredini su dobri odnosi (ono što ljudi osjećaju), a na samom njenom vrhu jasne poruke (ono što ljudi čuju).

Slika broj 2: Piramida uticaja



Kako direktor u svojoj liderskoj ulozi utiče na zaposlene? Stilovima ili načinima vođenja. *Liderski stil* obuhvata niz uskladenih djelatnosti i postupaka koji čine karakterističan način vođenja grupe. Različiti lideri u skladu sa svojom ličnošću, obrazovanjem, ali i prirodom i zadacima grupe koju vode, primjenjuju različite stile vođstva. Uspješni lideri često pored jednog dominantnog koriste, u skladu sa okolnostima, i druge liderske stile.

U literaturi, ali i u praksi, susrećemo brojne stile (ruko)vođenja: one koji u prvi plan stavljuju izvršavanje zadatka ili pak potrebe ljudi, one koji su autokratski, demokratski ili pak potpuno „nemarni“ (nevidljivi direktor), participativni, konsultativni, rezonantni i disonantni. Suština liderskog stila ilustrujemo primjerima rezonantnih i disonantnih stilova:

Tabela broj 9: Liderski stili (Goleman i drugi 2008)

Rezonantni stili	Disonantni stili
Vizionarski	Diktiranje tempa
Trenerski	Zapovjednički
Afilijativni	
Demokratski	

Vizionarski stil

ima inspirativni lider koji svojom vizijom poželjne budućnosti određuje zajednički cilj grupu (ali daje slobodu članovima da izaberu svoj put do njega), zahvaljujući kome stvara posvećenost poslu, osjećanje zajedništva, budi osjećanje ponosa i daje značaj čak i rutinskim poslovima.

Vizionarskom stilu odgovara lider koji od emocionalnih kompetencija, osim sposobnosti inspirativnog liderstva, posjeduje razvijenu empatiju i osobinu iskrenosti.

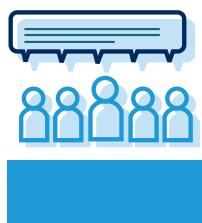
Efikasan je u situacijama koje zahtijevaju radikalne promjene i nove ideje.



Afilijativni stil

podrazumijeva (na bazi empatije) iskrenu zainteresovanost za emocionalne potrebe zaposlenih, kao i za emocionalnu klimu grupe u cjelini, čime se ostvaruju duboke emocionalne veze među članovima, lojalnost i grupna kohezija.

Posebno je produktivan kad je potrebno konfliktnе odnose pretvoriti u kooperativne, podići posrnu moral i samopouzdanje grupe, postići pozitivno raspoloženje, slogu, sklad i saradnju u timu.



Demokratski stil

karakteriše traženje i uvažavanje mišljenja članova grupe, delegiranje ovlašćenja lidera na niže nivoe u strukturi organizacije, kao i grupno odlučivanje.

Oslanja se na empatiju, sposobnost timskog rada i saradnje.

Demokratski lideri su više ravnopravni članovi tima, pouzdani savjetnici i dobri saradnici nego naredbodavci.

Posebno je koristan onda kada je potreban konsenzus u pogledu cilja i sredstava. Neadekvatan je u vrijeme krize, kad treba brzo reagovati.



Diktiranje tempa

kao liderski stil odlikuje se time što lider postavlja visoke standarde u pogledu brzine i kvaliteta obavljanja posla, a temelji se na njegovoj izrazito razvijenoj potrebi za postignućem.

Ubitačni tempo koji vodi ka brzom uspjehu može lako iscrpiti i destimulisati zaposlene, posebno ako se osjeće kao puka sredstva u rukama bezdušnog lidera. Efikasan je onda kada je tim snažno motivisan i visokokvalifikovan.



Zapovjednički stil

se svodi na izdavanje naredbi koje se ne obrazlažu, a moraju se bespogovorno izvršiti.

Lider svoju moć temelji na strahu.

Ovakav stil je preporučljiv samo izuzetno, kada se razumno i humano primjenjuje u nekim kriznim situacijama (teroristički napad, prirodne katastrofe...), kada je potrebno hitno reagovati.

PORUKE DIREKTORIMA:

- Specifičnost situacije zahtijeva odgova-rajući stil liderstva.
- Kada se moraju izvršiti korjenite promjene u organizaciji kojoj prijeti propast, onda je poželjan vizionarski liderski stil.
- Kada posao zahtijeva posvećenost, svježe ideje i konsenzus svih članova, preporučuje se demokratski stil.
- Kada je riječ o podsticanju visoko-kvalifikovanog i motivisanog tima, neophodno je da lider diktira tempo.
- Elementi afilijativnog stila su "začinski elementi" u svim drugim rezonantnim stilovima.



- Koje liderске karakteristike imam?
- Koju vrstu moći u vođenju koristim?
- Kakvo je moje iskustvo u primjeni liderских stilova?

2.2. Liderska umijeća

Koja su liderska umijeća potrebna direktoru/rukovodiocu obrazovne institucije? Već je ukazano na nejasne granice između pojmove upravljanja, menadžmenta, rukovođenja, liderstva, na koje nailazimo u literaturi, dok se u praksi nesmetano realizuju sve aktivnosti označene navedenim terminima, čak su najčešće u potpunoj sinergiji, a pogotovo kad onaj ko ih realizuje ima adekvatna umijeća. To znači da su umijeća menadžmenta i liderstva podjednako važna u „direktorovanju“, čak je moguće da je riječ o istim umijećima. U jednom istraživanju, preko introspektivne refleksije direktora o vlastitoj rukovodilačkoj praksi, ukazano je na značaj i sinergiju menadžersko-liderskih vještina koje su ispitanci sticali tokom obuka. Kao potkrepljenje tog rezultata istraživanja, slijedi citat narativa ili iskaza jednog od ispitivanih direktora.

Menadžment ne gledam kao administriranje, već mnogo šire od toga. On je usmeren i na stvari i na ljude. Tako sam učio na seminarima. Imam godinu dana direktorskog staža i učešće u tri seminara iz oblasti menadžmenta i liderstva. Realizujemo i programe iz obrazovanja odraslih, te mi je u tome potrebna pomoći menadžmenta. Naučio sam da ljudima ne treba i ne možeš upravljati, već ih usmeravati i voditi. Toga načela se pridržavam. Naučio sam da pri donošenju odluka treba misliti na njihove posledice. I toga načela se pridržavam. Naučio sam kako treba prevazilaziti anksioznost i strah – tako ih i prevazilazim. Mnogo što sam naučio iz menadžmenta i liderstva, što vrlo uspešno stavljam u funkciju moga upravljanja (Alibabić 2018: 198).

*Liderstvo je sposobnost da ODLUČITE
šta treba da bude urađeno,
a onda da UBIJEDITE druge
da i oni to žele.*

Dwight Eisenhower

U narednom pasusu o uspješnom rukovođenju nailazimo na umijeća, odnosno vještine koje su istovremeno karakteristične i za menadžment i za liderstvo, drugim riječima, neophodne su svakom direktoru/rukovodiocu obrazovne institucije.

(...) uspešan rukovodilac *utiče* na saradnike i *odlučuje* (učestvuje u odlučivanju) ostvarujući sledeće funkcije: Planiranje – postavlja ciljeve, procenjuje uslove i bira strategije akcije i delovanja. Organizovanje: deli i koordinira rad, povezuje zadatke i ljudi, uskladijuje individualne i grupne aktivnosti sa ciljevima. Vođenje (motivisanje) – koordinira aktivnosti grupe, razrešava konflikte, upoznaje grupu sa ciljevima i otvara perspektive; pokreće aktivnosti, predstavlja grupu, rešava problemske situacije, integriše grupu i utiče na koheziju i razvoj grupe. Kontrolisanje – postavlja standarde, upoređuje standarde i rezultate, reguliše akcije i ciljeve. Upravljanje ljudskim potencijalima – bira, prati, raspoređuje ljudi i brine o njihovom razvoju (karijeri) i napredovanju... (preuzeto iz: Staničić 2011: 254.)

Iz analize navedenog teksta može se zaključiti da su rukovodiocu potrebna brojna umijeća, koja dolaze do izražaja u vođenju i usmjeravanju zaposlenih, kao što su vještine komunikacije, rješavanja problema, timskog rada, rješavanja sukoba, motivisanja, upravljanja profesionalnim razvojem. U citiranom tekstu su podvučene (podvukli autori ovog priručnika) dvije ključne riječi u sagledavanju i identifikovanju liderskih umijeća – *utiči* i *odlučuju*. Dakle, uticati na zaposlene je

moguće primjenom brojnih liderskih stilova, zatim primjerom, dobrim odnosima i jasnim porukama, odnosno dobrom komunikacijom (o čemu je već bilo riječi u Priručniku), što ukazuje na to da su komunikacijske vještine vrlo važne (te je zbog toga u Prilogu broj 2 data Skala komunikacije putem koje se može provjeriti komunikacijska vještina). Međutim, iz liderskih iskustava je apstrahovana jedna vještina ili umijeće na kojem, najvećim dijelom, počiva liderski uticaj – to je *umijeće ubjedivanja*. Uz to, treba istaći i drugo krucijalno lidersko umijeće, na koje je ukazano u citiranom tekstu, ali i u Ajzenhauerovoju izrecu na početku ovog odjeljka, a to je *umijeće odlučivanja*. Stoga je u narednim pasusima Priručnika pažnja posvećena baš navedenim umijećima. O menadžersko-liderskim vještinama će biti još riječi, i u okvirima drugih modula obrađenih u Priručniku, jer iskustva dobre rukovodilačke prakse i naučna istraživanja pokazuju da je ključ uspješnog rukovođenja upravo u menadžersko-liderskim vještinama direktora.

Šta podrazumijeva ubjedivanje? Ubjedivanje nije lako, zahtijeva strpljenje i psihološko umijeće, komunikacione vještine i sposobnosti prezentovanja, sigurnost i svijest o cilju koji se želi postići putem ubjedivanja, i mnogo šta još. Ubjedivanje ne podrazumijeva trikove i laži i ne koristi se u manipulativne svrhe. Ono, ustvari, podrazumijeva korišće-nje psiholoških mehanizama koji poruke u kontekstu procesa ubjedivanja čine prijemčivim. Drugim riječima, *specifikum ubjedivanja je pridobijanje slušaoca ili sagovornika na racionalnom i emocionalnom planu* (da je slušalač ili sagovornik razumio poruku i prihvatio je kao takvu, ali i da mu se dopada).

Postoje ljudi koji su „prirodno“ ubjedljivi, ali su rijetkost. Postoje popularne knjige o ubjedjivanju koje raspravljaju o ubjedivanju kao o umjetnosti. Ako je ubjedivanje umjetnost, onda se ono temelji na talentu. Da je to tako, bilo bi jako malo dobrih „ubjedivača“. Najčešće se susrećemo sa mišljenjem da se umijeće ubjedivanja može naučiti, da se može vježbati. Ali, istina je i to: ako neko ima prirođan smisao za ubjedivanje, uz učenje i vježbanje postaće dobar „ubjedivač“.

Šta treba znati o ubjedivanju?¹ Odgovor bi bio – mnogošta. Prije svega, treba poznavati elemente ubjedivanja, a to je ono o čemu je neophodno dobro razmislići i pripremiti se prije samog procesa ubjedivanja. *Elementi ubjedivanja* su:

- Cilj ubjedivanja (najčešće je promjena ili korigovanje stavova ili mišljenja slušaoca ili sagovornika, stoga bi trebalo dobro poznavati one koje ubjeđujete),
- Sadržaj ubjedivanja (to je ustvari snaga argumenata kojom se postiže cilj),
- Način ubjedivanja (najčešće se ubjeđuje monologom, ili kroz dijalog, ili i jednim i drugim),
- Sredstva ubjedivanja (riječ/govor, pokret, stav, emocija),
- Forma ubjedivanja (ubjedivati se može jedan čovjek ili grupa ljudi),
- Ambijent/atmosfera ubjedivanja (kreiraju je specifičnosti svih prethodnih elemenata).

Treba znati da je ubjedivanje složen proces kroz koji se prepiću aktivnosti govora, slušanja i razmišljanja. Dok ubjedivač govori i razmišlja, slušalač ili sagovornik sluša i razmišlja, i obrnuto (Shema broj 3).

Shema broj 3:

Simultanost aktivnosti u procesu ubjedivanja



¹ Odgovor na ovo pitanje je baziran na literaturi (korišćenoj u ovom priručniku) i na praksi obučavanja i razvijanja liderskih vještina koje su realizovali autori Priručnika.

Treba znati, odnosno biti svjestan zahtjeva dobrog argumentovanja, a to znači imati odgovore na sljedeća pitanja:

Da li ste napravili selekciju najjačih argumenata?

- Da li su argumenti jasni i precizni?
- Da li ste predviđeli tempo i način izlaganja argumenata da biste bili shvaćeni?
- Da li ste planirali koje ćete retoričke finese primijeniti u toku izlaganja?
- Da li ste planirali strategije za neutralisanje protuargumenata?
- Da li ste odabrali terminologiju blisku vašim sagovornicima?
- Da li strategiju izlaganja bazirate na činjenicama ili na onom što iz njih proizlazi?
- Da li ste procijenili mogućnost praznih fraza u svom izlaganju?

Treba znati i voditi računa o komponentama ubjedivanja jer od njihovog kvaliteta zavisi konačan uspjeh ubjedivanja. U ovom tekstu je naglašeno da je specifikum ubjedivanja pridobijanje slušaoca ili sagovornika na racionalnom i emocionalnom planu. *Komponente ubjedivanja* su usmjerenе upravo na ta dva plana, a one su sljedeće:

- Verbalna komponenta (izražavanje usmjereno na pridobijanje sagovornika ili slušaoca i na racionalnom i na emocionalnom planu),
- Sadržinska komponenta (snaga argumenata usmjerena na oba plana, više na racionalni),
- Lična komponenta (osobine ličnosti ubjedivača – usmjerene na oba plana, više na emocionalni),
- Neverbalna komponenta (ponašanje, gestikulacija – usmjereni na oba plana),
- Objektivna komponenta (atmosfera – usmjerena na oba plana),
- Kultura ubjedivanja (doživljaj – usmjerena na emocionalni plan),
- Kvalitet odnosa triju aktivnosti: govorenja, razmišljanja i slušanja – usmjerenih na racionalni plan.

Ovaj kratak osvrt na odabrane važne aspekte ubjedivanja imao je funkciju da ukaže na to da se vještina ubjedivanja može naučiti, odnosno razviti. Direktoru je neophodna, stoga je preporuka svakom, ako ima priliku uključiti se u obuke za razvijanje ove vještine da to i učini.

Šta podrazumijeva odlučivanje? U životu svakog čovjeka, bilo privatom bilo poslovnom, svakodnevno donošenje odluka, manje ili više važnih, lakih i teških, zauzima značajno mjesto. Proces odlučivanja predstavlja važnu karakteristiku rukovodeće funkcije, preciznije rečeno: aktivnosti odlučivanja su sastavni dio rukovodeće funkcije. Proces odlučivanja i njegov ishod ili rezultat – odluka, blisko su povezani sa rješavanjem problema, jer je i rješavanje problema proces koji rezultira rješenjem/odlukom. Tako se direktor u svom rukovođenju susreće s brojnim problemima koje treba rješavati, odnosno odlučivati se za najbolje rješenje ili odluku. Svi direktori donose odluke, nekada sami a nekada u taj proces uključuju i zaposlene, ali su isključivo oni odgovorni za donesenu odluku. Sistematsko donošenje odluka može biti veoma naporno. Odlučivanje iziskuje intelektualni napor. Veću šansu za uspjeh u odlučivanju imaju oni donosioci odluka koji imaju analitičke i konceptualne sposobnosti, logičko, ali i intuitivno, rasudivanje, koji su kreativni, tolerantni i otvoreni za ideje. Ako su to karakteristike uspješnog donosioca odluka, a iskustvo kaže da jesu, onda je potrebno da ih svaki direktor posjeduje, a ako ih ne posjeduje, može ih obučavanjem i učenjem razviti.

Šta treba znati o odlučivanju?² Odgovor bi bio – mnogo šta. Prije svega, treba znati da su odluke mehanizmi koji regulišu problemske situacije u „životu“ organizacije i pomoći kojih se odvijaju određeni procesi u organizaciji i postižu određena stanja u njoj. Odluke su odgovori organizacije na probleme.

Treba znati da je u procesu odlučivanja značajna okolina (organizacijska unutrašnja okolina) u kojoj se donosi odluka i u kojoj se prate posljedice donesene odluke. Najčešće se govori o *tri tipične*

² Odgovor na ovo pitanje je baziran na literaturi (*Mastering decision making*, 1991; Rijavec, Mijković 2001), kao i na iskustvu autora ovog priručnika, koji su realizovali obuke za menadžment u obrazovanju.

okoline: sigurnoj, rizičnoj i nesigurnoj. Kriterij na kojem se zasniva ova podjela jeste predvidljivost posljedica mogućih alternativa, odnosno odluka. Tipične okoline u kojima se donose odluke su:

- *Sigurna.* U njoj ima dovoljno informacija za predviđanje posljedica svake od alternativa ako bi se provodile u praksi (idealna okolina, a samim tim i rijetka).
- *Rizična.* Na osnovu dostupnih informacija za neke alternative, menadžer može predvidjeti posljedice, a za neke ne može (često naša).
- *Nesigurna.* Okolina sa vrlo oskudnim informacijama, tako da donosioci odluka mogu samo nagađati o posljedicama (najteža okolina).

Treba znati da sve odluke nisu iste „snage“ i da se ne donose na isti način. Naime, postoji više vrsta odluka – *rutinske i značajne* odluke, odnosno *programirane i neprogramirane* odluke. Na osnovu naziva tih odluka već možemo naslutiti njihovu suština. Rutinske su ustvari programirane, a neprogramirane su značajne, što ne znači da i rutinske nisu značajne, a njihovo kratko objašnjenje je:

- *Značajne* odluke sadrže faktor rizika i imaju značajan uticaj na pojedinca i/ili organizaciju, teško se mogu izmijeniti i usmjeriti u drugom pravcu. Zbog toga se one donose promišljeno i nakon svestranog istraživanja. Značajne odluke su uglavnom *neprogramirane*, jer ne postoji utvrđena procedura za rješavanje nastalog problema, jer se problem u tom obliku nije ranije javljaо, a važan je i složen. (Primjer značajne neprogramirane odluke je otpuštanje radnika, ili učešće organizacije/škole u nekom projektu, ili izbor *online* platformi za obrazovanje u doba korona virusa...)
- *Rutinske* odluke su vezane za često ponavljanje neke situacije ili problema koji treba riješiti. Za takve probleme je moguće smislit rutinski postupak ili proceduru te se stoga i nazivaju *programiranim*, jer postoje već standardne procedure koje treba primijeniti. Čak postoje i matematički modeli koji olakšavaju donošenje ovakvih odluka. Takve odluke su brojne. (Primjer takve odluke je nabavka didaktičkog materijala,

ili radno opterećenje nastavnika, napredovanje nastavnika, ili nagrađivanje učenika/polaznika...)

Treba znati da postoje različiti *modeli odlučivanja* i donošenja odluka koje možemo koristiti adekvatno u konkretnoj situaciji i u konkretnom problemu. U iskustvu odlučivanja uočavamo sljedeće modele:

- *Racionalni model.* Koristi se u situaciji kad je problem jasno definisan, kad postoji obilje relevantnih informacija o problemu, o svim alternativama i njihovim posljedicama, stoga je moguć izbor optimalne alternative. (Primjer: donošenje odluke o problematičnom ponašanju studenta/učenika.)
- *Model ograničene racionalnosti.* Koristi se kad problem nije jasno definisan, informacije su ograničene samo na neke alternative i njihove posljedice, bira se prva zadovoljavajuća alternativa, a ne najbolja. (Primjer: izbor *online* platforme za učenje na daljinu u kriznoj situaciji – izbor *zoom* platforme, jedne od mnogobrojnih, jer je zadovoljavajuća, ali vjeroatno ima i boljih koje nisu ni razmatrane jer je *zoom* već zadovoljavajuća alternativa.)
- *Intuitivni model.* Nije posljedica namjernog razmišljanja, već emocionalno obojenog pro-suđivanja, ne mora biti u suprotnosti sa racionalnom analizom problema. Obično se koristi u situaciji visoke nesigurnosti, kad nema oslonca u prethodnom iskustvu, kada su analitički podaci beskorisni, kada svaka alternativa ima podjednako dobre i loše strane, kad treba odluku brzo donijeti. (Primjer: izbor lokacije za učeničku/studentsku ekskurziju – u situaciji kad su sve alternative podjednako dobre, npr. Španija, Grčka i Turska, intuicija/osjećaj presudi da to bude Grčka.)

Racionalni model podrazumijeva proces odlučivanja strukturiran od nekoliko koraka te se stoga i naziva modelom „*korak po korak*“ (vidjeti Prilog broj 3: Primjer odlučivanja po modelu). Koraci ovog modela su sljedeći:

- *Identifikovanje – dijagnoza problema.* Da bi odlučivanje otpočelo, mora postojati identifikovan problem, jer je odlučivanje zapravo rješavanje problema. Problem se definije

uglavnom na temelju informacija o manifestaciji problema.

- **Prikupljanje informacija.** Informacije se prikupljaju korišćenjem raznih tehnika kao što su posmatranje, intervju, upitnici, analize izvještaja i aktivnosti. Informacije treba da odgovore na brojna pitanja kao što su: kada i kako je problem uočen, šta ga je moglo prouzrokovati, koliko je velik i značajan, da li se ranije javljaо, koga problem pogađa...
- **Razvijanje alternativa.** Dobro bi bilo razviti što veći broj alternativa. Razvijajući alternative (potencijalne odluke), neophodno je misliti o posljedicama njihove eventualne primjene.

Dakle, bar ponekad izadite iz tog zatvora poznatosti i prekinite uobičajene obrasce mišljenja. Napišite ljubavnu pesmu usred noći, pojedite sladoled za doručak, obujte crvene sokne, obidite smetište, vratite se kući dužim putem, spavajte na drugoj strani kreveta... Takvi udarci rutini dovešće vas do novih ideja, novih alternativa (Rijavec, Miljković 2001: 22).

U ovom procesu dobro bi došla sposobnost lateralnog mišljenja (po modelima Debonovih šešira), jer je teško osloboditi se ustaljenih i poznatih obrazaca razmišljanja.

- **Vrednovanje alternativa (njihovih posljedica).** Kod svake alternative neophodno je objektivno procijeniti moguće pozitivne i negativne posljedice, kao i mogućnost sproveđenja svake od alternativa.
- **Izbor alternative – dolaženje do odluke.** Izabranu alternativu/odluku je moguće sprovesti, ona će dovesti do rezultata ili željenih posljedica, bićemo zadovoljni rezultatom.



- Kojim vrstama odluka pripadaju odluke koje sam najčešće donosio/donosila?
- Šta je moja jača strana u procesu ubjedivanja?
- Koliko sam zadovoljan/zadovoljna svojim vještinama ubjedivanja i odlučivanja?

2.3.

Marketing u obrazovanju (marketing menadžment)

*Ko želi nešto da učini, naći će način.
Ko ne želi, naći će izgovor.*

Pablo Picasso

Kad kažemo marketing, pomislimo na...? Kada spomenemo marketing, laici uvijek pomisle na reklamu, često jedini vidljivi vrh marketinškog ledenog brijege. Ali, marketing je mnogo više od reklame – to je filozofija poslovanja u čijem se fokusu nalazi korisnik, u našem slučaju: korisnik obrazovne usluge.

Šta je zapravo marketing? To je društveni proces zadovoljavanja potreba *razmjenom*, a obuhvata pojedince/organizacije koji/koje hoće da podmire svoje potrebe i pojedince/organizacije koji/koje obavljaju određene aktivnosti kojima se te potrebe zadovoljavaju. Kada bismo željeli u tri riječi da definisemo marketing, mogli bismo reći da je on *jedna velika razmjena*.

Šta je preduslov korišćenja marketinga? Da bi uopšte moglo da se govori o marketinškom konceptu, u bilo kojoj djelatnosti, pa i u obrazovanju, neophodno je da se u toj oblasti primjenjuje tržišni koncept. Tržište obrazovanja predstavlja sveukupnost odnosa obrazovne ponude i tražnje, na određenom mjestu, u određeno vrijeme i za neki konkretni obrazovni proizvod ili uslugu. Ako nema tržišta, nema ni marketinga. To znači da ako imamo neko obavezno obrazovanje (nivo i sadržaj), u unaprijed određenoj školi koju polaznik mora da pohađa, a njega/nju niko ništa ne pita i ne daje im mogućnost da biraju, onda ne možemo govoriti o marketingu. Mnogi su teoretičari osporavali mogućnost primjene marketinga u obrazovanju,

ali nakon detaljnog razmatranja ovog problema više nema dileme: *u obrazovanju se može primijeniti marketinški koncept*. O tome govore i potvrđni odgovori na pitanja Filipa Kotlera kojima se dokazuje mogućnost razmjene (marketinga) u nekoj oblasti.

Razmjena je proces u kome :

- postoje najmanje dvije strane;
 - svaka strana posjeduje nešto što može biti od vrijednosti za drugu stranu;
 - svaka strana je sposobna da komunicira;
 - svaka strana je slobodna da prihvati ili odbije ponudu;
 - svaka strana vjeruje da je prihvatljiva ili poželjna razmjena sa drugom stranom
- (Kotler, prema: Alibabić 2002: 55).

Pet puta DA! Možemo prethodna pitanja prenijeti na obrazovanje, i konstatovati: postoje dvije strane, svaka strana ima nešto što je poželjno drugoj strani, strane su sposobne da komuniciraju i da prihvate ili odbiju ponudu, a takođe misle da je poželjna međusobna razmjena. Dakle, u trenutnim uslovima u našoj zemlji, obrazovanje može da koristi marketinški koncept. Čak i osnovno obrazovanje, koje je obavezno, potпадa pod ovaj koncept jer imamo slobodu da biramo u kojoj školi će se realizovati to obavezno obrazovanje. Samo

obrazovna politika i legislativa neke zemlje određuju šta je od obrazovanja dostupno za marketinški koncept, a što nije, ali ono što je činjenica jeste da se obrazovanje sve više otvara prema tržišnom konceptu poslovanja, a time i prema marketingu.

Šta se sve razmjenjuje u obrazovnom procesu?

Laički odgovor na ovo pitanje bio bi: znanje za novac! Školi treba novac, a učeniku znanje (Slika broj 3), čemu onda ovakvo pitanje? Zapravo, situacija je ovdje mnogo kompleksnija. Podimo od onoga što bi sve učenik mogao da očekuje od škole. Naravno, mogao bi očekivati znanje, ali i diplomu (kvalifikaciju) uz koju može da očekuje i određeni posao. Dalje, u školi, može da očekuje određeni odnos prema sebi (poštovanje), kompetentne nastavnike, određeni odnos sa drugim učenicima. Može da očekuje da će u školi steći socijalni kapital (korisna poznanstva), prijatelje, istomišljenike, seksualne ili bračne partnere. Neki će očekivati da im nastava bude interesantna i da na zabavan način dobiju odgovore na razna životna pitanja. Takođe, često se očekuje da će školovanjem steći određeni ugled, imidž, prestiž. Sa druge strane, izgleda da je, u razmjeni, školi od polaznika ili nekoga ko će platiti za njihovo školovanje jedino potreban novac. Novac se podrazumijeva, ali obrazovnoj instituciji mogu da trebaju još mnoge stvari: trud, zalaganje i posvećenost učenika i njihovih roditelja; razne učeničke sposobnosti, predznanja i talenti; ugled nekih daka ili njihovih roditelja; neke njihove karakteristike (nacionalnost, vjeroispovijest, seksualna orientacija) koje će kasnije upotrijebiti u reklamnoj kampanji; socijalni kontakti učenika i/ili njihovih roditelja; uspjeh učenika u kasnjem životu kako bi im poslužio za reklamu i kreiranje imidža, ali i posvećenost bivših učenika u kasnjem ALUMNI odnosu.

Slika broj 3:

Laičko poimanje razmjene u obrazovnom procesu



Ovim sigurno nisu iscrpljena očekivanja i potrebe ni jedne ni druge strane. Navedeni elementi nam služe kao podstrek za dalje promišljanje koje se sve potrebe mogu zadovoljiti u obrazovnom procesu razmjenom između pružaoca i korisnika obrazovne usluge.

Koja je razlika između profitnog i neprofitnog marketinga? Zapravo, pojavne razlike nema, jer je razmjena u osnovi ova tipa marketinga, a koriste se i iste marketinške metode i tehnike. Ali, značajna razlika postoji u razlogu osnivanje organizacije, kao i njene suštinske misije. Za razliku od profitnih (obrazovnih) institucija koje su osnovane sa ciljem da vlasniku/osnivaču obezbijede profit, neprofitni marketing je skup aktivnosti koje za krajnji cilj nemaju stvaranje novčanog profita, već pokušavaju da realizuju svoju misiju i svoje ciljeve koji su prije svega u službi građana i društvene zajednice. U tom kontekstu, interesantna je pojava društvenog marketinga, koji je mnogo širi od primjene marketinške filozofije na jednu neprofitnu organizaciju kakva može biti bolnica ili škola.

Društveni marketing je razvoj programa zamišljenih radi utjecanja na prihvatljivost društvenih ideja, kao što su pomaganje fondaciji za istraživanje AIDS-a ili navikavanje ljudi na reciklažu novinskog papira, plastike i aluminija (Meler 2003: 53).

Od kojih se aktivnosti sastoji marketing u obrazovanju? Marketinške aktivnosti su kompleksne i zahtijevaju promišljanje i planiranje svakog pojedinačnog koraka u okviru triju grupa aktivnosti: aktivnosti eksternog marketinga, aktivnosti internog marketinga i aktivnosti širenja obrazovne javnosti.

Šta obuhvataju aktivnosti eksternog marketinga?

Ove aktivnosti zapravo predstavljaju istraživanje tržišta obrazovanja i obuhvataju: ispitivanje obrazovnih potreba u užoj i široj okolini, definisanje obrazovnih programa i oblika, upoređivanje ponude na obrazovnom tržištu (gdje se ustvari interesujemo za aktivnosti konkurencije), zatim prilagođavanje ponude naše obrazovne organizacije prema tržišnoj potražnji i, na kraju, utvrđivanje opšte koncepcije marketinga. Ovom posljednjom aktivnošću zapravo

određujemo da li ćemo, kada i kako sprovesti sve prethodno opisane aktivnosti. Vrijedi napomenuti da sve obrazovne institucije nisu u poziciji da sprovedu sve navedene obrazovne aktivnosti – npr., državne osnovne škole, kojima država istražuje obrazovne potrebe i propisuje obrazovne programe i oblike. Uprkos tome, vlastito istraživanje ne može ništa da zamijeni, tako da i ove škole sigurno imaju prostora za dodatno istraživanje i unapredavanje programa kako bi nadmašile konkureniju.

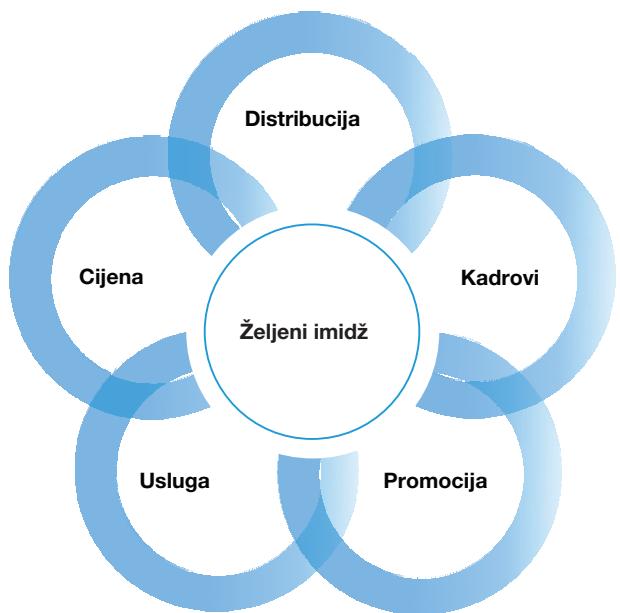
Zašto su bitne aktivnosti internog marketinga?

U ove aktivnosti spadaju: stvaranje i unapređenje kulture organizacije, stvaranje povoljne klime u organizaciji i usavršavanje kadrova u organizaciji. Vrijedi napomenuti da se proces razmjene u marketingu ne odnosi samo na obrazovnu instituciju i korisnike njenih usluga već i na instituciju i zaposlene u njoj. Pored novčane naknade, zaposleni očekuju kolegijalni odnos, poštovanje, zanimljiv posao, razumijevanje za svoje probleme, ugled i status koji stiču radeći u nekoj organizaciji i još mnogo toga. Zbog toga organizacija mora da se potrudi da dođe do najboljih kadrova, da ih zadrži i da ih konstantno usavršava, jer je stručno usavršavanje preduslov kvaliteta u obrazovnoj instituciji.

Koje aktivnosti svrstavamo u aktivnosti širenja obrazovne javnosti? U ove aktivnosti možemo svrstati sve što radimo na kreiranju imidža obrazovne institucije, zatim aktivnosti određivanja strategije reklamne kampanje, kao i aktivnosti realizacije reklamne kampanje.

Šta je to imidž i kako se gradi? Imidž je emocionalna predstava koju gradimo o nekom objektu na osnovu dosadašnjih iskustava, predstava i stavova. Ova emocionalna predstava u velikoj mjeri utiče na naše postupke i izvore – u savremenom svijetu čovjek nema ni volje ni vremena da prilikom svakoga izbora različitih proizvoda i usluga promišlja danima i čita sva „sitna slova“ sa etikete. Dobar imidž omogućava brže i lakše prepoznavanje obrazovne usluge u „moru“ sličnih. Kada se jednom formira, imidž gotovo sam od sebe odrađuje velik marketinški posao. Ali da se ne zavaravamo: imidž se teško i sporo gradi, a može se izgubiti u trenutku, nekim skandalom ili nepromišljenošću. I kada imidž ne kreiramo svjesno, mi ga ipak imamo. Tu govorimo o spontanom imidžu, čija je suprotnost planirani imidž. Imidž još može biti činjenični i željeni, a vrijedi spomenuti i unutrašnji (kako organizaciju doživljavaju njeni članovi) i spoljašnji (kako organizaciju vide osobe van nje). Željeni imidž se kreira upornošću i posvećenošću, ali i kombinacijom različitih elemenata marketing-miksa, predstavljenih na Slici broj 4.

Slika broj 4: Elementi marketing-miksa u funkciji građenja željenog imidža obrazovne institucije



Svaki od pet elemenata marketing-miksa (cijena, distribucija, obrazovna usluga, promocija i kadrovi u obrazovnoj instituciji) treba da ima upravo takve karakteristike kakve pogoduju kreiranju, dostizanju i/ili održavanju željenog imidža.

O čemu odlučujemo u kreiranju strategije reklamne akcije? U ovom dijelu marketinga biramo načine reklamiranja i reklamne oblike, osmišljavamo reklamne poruke koje su u skladu sa željenim imidžom obrazovne institucije, ali i sa specifičnošću obrazovne djelatnosti.

Tvorci reklamnih kampanja u ovoj oblasti treba da utiču na oblikovanje sistema vrednosti (Alibabić 2002: 62).

Jer, obrazovna usluga je mnogo više od obične usluge, ona predstavlja znanje, način razmišljanja, pogled na svijet, životni stil. To je *specifikum* koji tvorcima reklamne strategije nalaže obrazovna etika. Mi ne smijemo našim korisnicima po svaku oijenu da prodamo našu uslugu. Moramo biti svjesni da našom uslugom gradimo njihove ličnosti i usmjeravamo njihov životni put.

Koje sve načine reklame i reklamne oblike možemo naći u aktivnostima realizacije reklamne kampanje? Samo sprovođenje reklamne kampanje uključuje sve funkcije menadžmenta, što znači da se ono planira, organizuje, realizuje i evaluira. Tokom kreiranja reklamne strategije donijeli smo odluku da li ćemo koristiti neke od sljedećih načina/puteva reklamiranja: uz pomoć masovnih medija, plakatiranja, distribucije grafičkog materijala i putem organizovanih skupova. U posljednje vrijeme, prvi i posljednji spomenuti načini se najviše koriste i kombinuju – masovni mediji (radio, televizija, internet) i živa komunikacija licem u lice. Što se tiče oblika u kojima reklama dolazi do svoga korisnika, neke od njih smo nabrojali u Tabeli broj 10.

Tabela broj 10: Neki od reklamnih oblika dostupnih obrazovnim institucijama

Oglas	Plan i program	Društvene mreže
Džingl	Logo	Plakat
Spot	Memorandum	Letak
Web-sajt	Slogan	Koncert
Katalog	Promocija	Performans
Bilten	Konferencija za štampu	Pozivnica
Brošura	Tribina	Izložba
Bilbord	Gostovanje u emisiji	Mural

Koliko reklamnih oblika, kao i koji će to oblici biti, zavisi od imidža koji obrazovna institucija želi da kreira, ali i od resursa koji joj stope na raspolaganju.



- Ko sve kreira konkretno tržište obrazovanja na kome se nalazi moja organizacija?
- Da li imam jasan profil učenika za koje bih volio/voljela da pohadaju moju školu/obrazovnu instituciju?
- Koje sve društvene vrijednosti pokušava pa promoviše moj kolektiv?
- Od nabrojanih aktivnosti eksternog marketinga, koje se sprovode u mojoj školi/obrazovnoj instituciji?
- Koje načine i oblike reklamiranja koristi moja obrazovna organizacija?

Bilješke

3. Menadžment kvaliteta u obrazovanju

*Kvalitet nikada nije slučajnost;
on je rezultat visokih ciljeva, iskrenog nastojanja,
pametnog usmjeravanja i vještog provođenja;
kvalitet znači mudar izbor među mnogim mogućnostima.*

William Adelbert Foster

Cilj ovog modula je upoznavanje sa osnovama menadžmenta kvaliteta u obrazovnim institucijama. U tom kontekstu, akcenat je stavljen na razumijevanje fenomena kvaliteta u obrazovanju i razumijevanje koncepata i modela menadžmenta kvaliteta, posebno menadžmenta totalnog kvaliteta (TQM-a), kao i na mogućnosti njihove primjene u obrazovnoj instituciji.



3.1. O kvalitetu u obrazovanju

Šta je kvalitet? To je pojam vrlo inspirativan za tumačenje i određenje, ali i često više značan i težak za definisanje. Postoje brojna objašnjenja i tumačenja kvaliteta koja su nastala u posljednjih stotinak godina, od kojih gotovo svako može biti, manje ili više, prihvratljivo. Razloge različitih objašnjenja možemo tražiti u različitim načinima života i razvoja u periodima kad su nastajala objašnjenja. Kvalitet je riječ latinskog porijekla (latinski: *qualitas*), a odnosi se na kakvoću, svojstvo, vrijednost, osobinu nekog „entiteta“ – pojave, predmeta, procesa, čovjeka. Kvalitet asocira na „nešto dobro“, iako to „nešto“ može biti i „lošeg kvaliteta“. Razmišljanja u pravcu razumijevanja kvaliteta mogu biti usmjerena na sljedeće teme:

- **Kvalitet kao atributivno svojstvo i vrijednosna odrednica.** Primjer: vrijednosno suđenje je uobičajeno kad se govori o kvalitetu čovjeka (radnika, menadžera, nastavnika) te se može reći da je on dobar ili loš; ili kada se govori o kvalitetu vazduha, koriste se atributi čist i zagađen; ili kad se govori o kvalitetu nastave, koriste se atributi dosadna i zanimljiva i sl.
- **Kvalitet uključuje normativnu i deskriptivnu komponentu.** Primjer: normativna komponenta – kvalitet rada ljekara se može procijeniti dnevnim brojem pacijenata; deskriptivna komponenta – opisom zadovoljstva pacijenata ljekarskim tretmanom; normativna komponenta – kvalitet rada nastavnika se može procijeniti preko procenta prolaznosti učenika; deskriptivna

Kvalitet je svačija odgovornost.

William Edwards Deming

komponenta – opisom njegovih načina rada, odnosa sa učenicima i sl.

Subjektivna i objektivna mjerila kvaliteta.

Primjer: subjektivno – za jedan kolač možemo reći da je kvalitetan ako nas ukusom podsjeća na bakin kolač iz djetinjstva, bez obzira na to da li je napravljen prema zahtjevima recepta za kolač; objektivno – za procjenu kvaliteta tog kolača mogu se uzeti zahtjevi recepta po kojema se pravi ta vrsta kolača; subjektivno – mjerilo kvaliteta studentskog odgovora na ispitu može biti nastavnikovo mišljenje o odgovoru i o studentu; objektivno – broj bodova na testu znanja.

- **Kvalitet kao nivo nečega.** Primjer: kupujemo torbu jer je na nivou naših očekivanja, odnosno, sve njene karakteristike (veličina, materijal, boja...) su na nivou naših očekivanja ili zahtjeva i zato je za nas kvalitetna, iako možda za nekog drugog nije (i to je subjektivno mjerilo kvaliteta).
- **Kvalitet kao mjerila nečega.** Ako se nivo kvaliteta može izraziti nekom mjerom, onda kažemo da je kvalitet standardizovan (i to je objektivno mjerilo kvaliteta). Primjer: testiranje znanja učenika/studenata rezultira određenim nivoima znanja koji su mjerljivi ili standardizovani (određena je bodovna mjera kvaliteta koja se može imenovati ocjenom).

Dakle, pojam kvalitet, pored kakvoće, svojstva, odlike, osobine, ima i značenje vrijednosti, dobrote, vrline. Kvalitet se može sagledavati i

u značenju standarda (mjerila, modela, norme, propisanog obrasca). Standard je direktno povezan sa određenim kvalitetom (kakvoćom) te tako predstavlja propisani kvalitet, a njime se propisuju poželjni ili obavezni (najčešće minimalni) nivoi razvijenosti svojstava neke pojave, procesa, predmeta i sl.

U literaturi o menadžmentu, kvalitet predstavlja tržišnu kategoriju i određuje se na različite načine, ali uvek njegovu suštinu čini skup svojstava proizvoda ili usluga. Konsenzus oko definisanja ne postoji, pa ni jedinstvena definicija kvaliteta, jer je to ustvari osjećanje da je nešto bolje od nečeg drugog (a to osjećanje može biti promjenljivo). Najbrojnije su definicije orientisane na potrošača, odnosno na korisnika proizvoda i usluga, te se kvalitet određuje kao skup svojstava koji treba da zadovolji zahtjev za upotrebu ili, drugim riječima, to je „ono“ što potrošač/korisnik kaže da mu treba (prema: Alibabić, Miljković 2014). Usljed značaja koji kvalitet ima u međunarodnoj razmjeni proizvoda i usluga osnovane su različite organizacije za standardizaciju kvaliteta, poput Međunarodne organizacije za standardizaciju (ISO – International Standard Organisation), koja je razvila čitav sistem kvaliteta poznat kao serija standarda ISO 9000. Sistem kvaliteta prema standardima serije ISO 9000 zasniva se na tržišnoj orientaciji i ka korisnički orientisanom shvataju kvaliteta. U tom kontekstu je kvalitet definisan kao „skup svojstava i karakteristika proizvoda ili usluga, koji se odnose na njihovu mogućnost da zadovolje utvrđene ili izražene potrebe korisnika“ (Pržulj 1996: 61). Kvalitet ima strateški značaj i predstavlja konkurenčku prednost svake organizacije (koja ga ima), te je zato kvalitetom neophodno upravljati. Stoga sistem kvaliteta predstavlja upravljački sistem pod nazivom *sistem menadžmenta kvaliteta*, koji omogućava ostvarenje postavljenih ciljeva u pogledu kvaliteta poslovanja i pružanja usluga.

Šta je kvalitet u obrazovanju? To je jedan vrlo dinamičan konstrukt sa svojim specifikumom koji ga razlikuje od „kvaliteta“ u drugim oblastima. Kvalitet u obrazovanju obuhvata i kvalitet obrazovanja kao procesa (što je suštinska oblast kvaliteta i zavisna od kvaliteta u svim drugim segmentima), ali i kvalitet u svim drugim segmentima obrazovanja

kao djelatnosti (što se može uočiti i dopuniti u Tabeli broj 11).

Tabela broj 11:

Mogući indikatori kvaliteta u obrazovanju

Šta sve treba da ima kvalitet u obrazovanju?	obrazovni sistem nastava političke obrazovna sredstva rukovođenje ciljevi Šta sve treba da ima kvalitet u obrazovanju?
--	--

Opštu definiciju kvaliteta možemo primijeniti i u slučaju razumijevanja kvaliteta u obrazovanju – tako kvalitet u obrazovanju sagledavamo kao kakvoću, svojstvo ili osobinu, vrijednost. Razmišljanje o kvalitetu u obrazovanju, o kvalitetu svakog od navedenih segmenata u Tabeli broj 11, uključuje njihovo sagledavanje kroz teme koje smo već sagledavali kako bismo razumljeli značenje kvaliteta uopšte. Tako kvalitet u obrazovanju gledamo ili razumijemo kao atraktivno svojstvo (npr., nastava – zanimljiva ili dosadna); kao vrijednost (npr., dobar ili loš obrazovni sistem); kao normativna i deskriptivna odrednica (npr., normativna – veličina učionice ili broj učenika u grupi, a deskriptivna – primjena postupaka i metoda); subjektivno i objektivno mjerilo (npr., subjektivno – doživljaj jednog časa ili treninga, a objektivno – prolaznost učenika na ispitu); kvalitet kao nivo ili mjera/standard (minimalne mjere kvaliteta su propisane u nekim segmentima u obrazovanju, npr., standard prostora, standardi za programe, standardi za kompetencije nastavnika/trenera...).

Da li je u obrazovanju moguće primijeniti menadžmentske modele kvaliteta? Poimanje kvaliteta u obrazovanju je specifično koliko i sama oblast obrazovanja. Taj specifikum posebno dolazi do izražaja u poređenju sa poimanjem kvaliteta u područjima nauke i prakse orientisanim na biznis. Nemoguće je nekritički preuzeti i primijeniti modele upravljanja kvalitetom iz drugih oblasti, pogotovo proizvodnih i oblasti tipičnih za biznis. U izvještaju

OECD-a o kvalitetu u školama (s kraja prošlog vijeka) upozorava se da „obrazovanje nije proces na pokretnoj traci mehaničkog povećanja *inputa* i podizanja produktivnosti“ (OECD, prema: Savićević 1996). Kvalitet obrazovanja čine vrijednosti iz kojih proizlaze obrazovni ciljevi. S obzirom da je vrijednost promjenljiva kategorija, mjerjenje i utvrđivanje kvaliteta u oblasti obrazovanja je veoma složen postupak, jer je vrijednosno opterećen.

Da je kvalitet obrazovanja (uz potpuno respektovanje njegovog specifikuma) moguće praktično obezbjeđivati primjenjujući principe i modele menadžmenta (nastale u drugim oblastima prakse), pokazala su japanska iskustva još iz polovine prošlog vijeka. Suština je bila u umješnoj kombinaciji obrazovanja i efikasnog poslovanja koja je vodila ka kvalitetu obrazovanja (Savićević 1996). Treba reći da su pojавa međunarodnog pokreta za kvalitet i osnivanje međunarodne organizacije za standardizaciju (*International Organization for Standardization – ISO*) i stvaranje serije standarda za mjerjenje kvaliteta (od ISO 9000 do standarda u okviru TQM-a) imali refleksije na neproizvodne uslužne djelatnosti, a potom i na oblast obrazovanja – posebno visokoškolskog i obrazovanja odraslih, jer su se visokoškolske i organizacije obrazovanja

odraslih prve našle na „obrazovnom tržištu“. Dakle, rasprave i zahtjevi za kvalitet u obrazovanju kao i zahtjevi za standardizaciju kvaliteta nisu novi. Međutim, treba ukazati na probleme koji prate napore i zahtjeve za upravljanje kvalitetom u obrazovanju, a najvažniji među njima je problem nekritičkog preuzimanja i implementiranja principa, modela i standarda upravljanja kvalitetom nastalih u proizvodnoj sferi rada. U našoj praksi ima dobrih primjera dovoljno kritičkog odnosa prema primjeni modela upravljanja kvalitetom u obrazovanju. Tako imamo primjere mogućnosti primjene standarda ISO 29990 (jednog od preko 21.000 onih koje je objavio ISO), namijenjenog ustanovama – realizatorima neformalnog obrazovanja. Taj standard predstavlja podršku procesu poučavanja koji se odvija u organizacijama koje ga primjenjuju, što istovremeno znači da treba da podrži i proces učenja polaznika (Pejatović, Dimitrijević 2016). Nalazimo i primjere mogućnosti primjene brojnih standarda modela upravljanja kvalitetom pod nazivom eduQua (od engl. riječi *education/quality* = kvalitet obrazovanja) u području obrazovanja odraslih (Džano 2018). (Ovaj i neke druge modele ćemo šire objasniti u nastavku Priručnika.)



- Koliko koristim objektivna mjerila kvaliteta u obrazovanju?
- Kako procjenujem kvalitet mojih saradnika?
- Da li primjenjujem neke elemente poznatih sistema kvaliteta?

3.2. Koncepti upravljanja kvalitetom

Kako je tekao razvoj upravljanja kvalitetom?

Uopšteno gledajući, menadžment kvaliteta je evoluirao od upravljanja kvalitetom proizvoda (zasnovanog samo na ispitivanju i kontroli proizvoda), preko obezbjeđivanja kvaliteta poslovnih procesa (zasnovanog na primjeni koncepta ISO 9000), do upravljanja totalnim kvalitetom (zasnovanog na primjeni modela TQM – *Total Quality Management* (Menadžment totalnog/ukupnog kvaliteta)). Drugim riječima, upravljanje kvalitetom je prolazilo kroz nekoliko faza: fazu kontrolisanja proizvoda (u doba masovne industrijske proizvodnje); fazu obezbjeđivanja kvaliteta preko kontrolisanja cijele proizvodnje; fazu obezbjeđivanja kvaliteta preko posebne upravljačke funkcije menadžera direktno usmjerenе na postizanje kvaliteta željenog i zahtijevanog od korisnika; fazu primjene modela totalnog kvaliteta – obezbjeđivanja i unapređivanja kvaliteta u svakom segmentu organizacije (u poslovanju, proizvodnji, resursima, proizvodima, kulturi organizacije...). Dakle, *upravljanje kvalitetom može biti zasnovano na kontroli kvaliteta, na obezbjeđivanju i na unapređivanju kvaliteta.*

Shodno tome, nastali su i različiti koncepti upravljanja kvalitetom, kao što su ISO 9000 i TQM.

Da li je moguće koncept ISO 9000 primijeniti u obrazovanju? Sistem kvaliteta poznat kao serija standarda ISO 9000 usmjeren je na *obezbjedivanje kvaliteta*, a ne na njegovu kontrolu, ili, drugim riječima, moglo bi se reći da

Problem upravljanja kvalitetom ne proizlazi iz onoga što ljudi ne znaju, već iz onoga što misle da znaju.

Philip B. Crosby

je ovaj sistem zasnovan na prevenciji „nekvaliteta“. Sistem kvaliteta baziran na konceptu ISO 9000 predstavlja velik napredak u odnosu na ranije sisteme i njegovi standardi su prihvaćeni kao nacionalni u brojnim zemljama svijeta. Iako se temelji na tržišnoj orijentaciji, njega je moguće primijeniti i u obrazovnim organizacijama (pogotovo u onima koje su na „obrazovnom tržištu“, kao što su organizacije za obrazovanje odraslih, privatne škole i fakulteti), naravno uz maksimalno prilagođavanje prirodi djelatnosti i usluge. Posebno treba naglasiti da sistem kvalitet baziran na standardima koji predstavljaju mjeru, odnosno normu kvaliteta prihvatljuvu u datom trenutku, može riješiti probleme koji proističu iz haotične obrazovne ponude, sumnjive u pogledu kvaliteta. Ako se osvrnemo na ciljeve koncepta ISO 9000, a to su, prema mišljenju koje iznosi Milivojević (1996): a) zadovoljavanje korisnika u skladu sa profesionalnim standardima i etikom; b) stalno poboljšanje usluge; c) uvažavanje zahtjeva društva i okoline; d) efikasnost – možemo zaključiti da je takav koncept dobrodošao i u obrazovnu djelatnost.

Da li je moguće koncept TQM-a primijeniti u obrazovanju? ISO 9000 kao pristup za unapređenje kvaliteta predstavlja samo početnu osnovu za Menadžment totalnog kvaliteta (TQM). Koncept TQM-a predstavlja način mišljenja i djelovanja u pravcu dostizanja savršenstva u poslovanju organizacije. U tom konceptu, akcenat

je na liderstvu/menadžmentu, na uključivanju svih zaposlenih u upravljanje kvalitetom, jer je totalni kvalitet dugoročna investicija, njime se mora upravljati strategijski i operativno, on mora biti mjerljiv. Koncept TQM-a obuhvata obezbjeđivanje i unapređivanje kvaliteta u svim funkcijama organizacije i u svim dijelovima procesa. TQM počiva na 14 tačaka ili principa upravljanja koji vode ka totalnom kvalitetu. Tih 14

principa je pretočeno u 14 obaveza menadžera/direktora ili menadžmentskog tima koji upravlja totalnim kvalitetom. Uvid u Tabelu broj 12 može biti svojevrstan test za svakog menadžera kako bi provjerio svoju posvećenost kvalitetu. Iako navedene ključne tačke predstavljaju obaveze menadžera u proizvodnim i profitnim djelatnostima, one mogu biti orijentir za totalni kvalitet i u drugim djelatnostima pa i u obrazovanju.

Tabela broj 12:

Obaveze menadžmenta u upravljanju totalnim kvalitetom (prema: Deming 1996)

14 tačaka/obaveza menadžmenta
<ol style="list-style-type: none">1. Formulišite dosjedan odnos prema cilju da biste poboljšali kvalitet proizvoda i usluga (menadžment mora biti istrajan u svom opredjeljenju za kvalitet, koji stavlja ispred profita).2. Usvojite novu filozofiju, organizacija više ne može da živi sa zakašnjenjima, greškama i propustima (nova kultura mora odražavati opredjeljenje organizacije za kvalitet).3. Da biste postigli kvalitet, manje se oslanjajte na masovnu kontrolu, kontrolišite proces rada kako biste postavili stvari na pravo mjesto.4. Kvalitet posmatrajte kao neophodan uslov svega ostalog (cijena nije bitna ukoliko nije povezana sa nivoom kvaliteta).5. Konstantno poboljšavajte sistem proizvodnje i usluga (unapređenje kvaliteta je prije svega odgovornost menadžera, a potom i zaposlenih).6. Organizujte obuku kroz praksu i na radnom mjestu (svaki zaposleni treba da je adekvatno obučen i kvalifikovan).7. Ustanovite institut lidera (zadatak lidera je da omogući svakom zaposlenom da se maksimalno razvija i iskoristi svoje potencijale).8. Odagnajte strah jer strah sprečava zaposlene da iznose ideje za unapređenje kvaliteta (izgraditi u organizaciji atmosferu koja će podsticati otvorenost i sigurnost u iznošenju prijedloga i politike kvaliteta).9. Srušite barijere između odjeljenjâ/organizacionih jedinica (podstićite interfunkcijske i interorganizacione timove da participiraju u „kružocima kvaliteta“).10. Eliminište parole, prijetnje i ciljeve izražene brojkama, jer to radnike može da frustrira (kampanje su kratkog daha).11. Eliminište numeričke norme/kvote (postavljanje kvota dovodi do toga da su radnici orijentisani na kvantitet, a zapostavljaju kvalitet svoga rada).12. Uklonite barijere koje radnika, stručnjaka i menadžera lišavaju prava da se ponosi svojim radom.13. Stimulišite i organizujte aktivan program obrazovanja i usavršavanja (znanje je konkurentska prednost).14. Aktivirajte sve ljude u organizaciji da biste ostvarili transformaciju (kulturna kvaliteta mora da postane praksa).

Iz prethodnih principa proizlaze suštinske karakteristike TQM-a u obrazovnoj organizaciji:

- Pojam totalnog kvaliteta je sveobuhvatan u tri pravca: obuhvata procese, poslove i kadrove obrazovne institucije.
- Ocjenu dostignutog stepena totalnog kvaliteta daje korisnik obrazovanja.
- Sistem totalnog kvaliteta podrazumijeva novi koncept sistema menadžmenta usmjerenog na maksimalno zadovoljavanje potreba korisnika uz optimalno korišćenje resursa.
- Koncept TQM-a podrazumijeva da obrazovna organizacija/institucija inkorporira ukupan kvalitet u svoj finalni produkt. U tom kontekstu, kontrola kvaliteta je naknadni, a obezbjeđivanje kvaliteta preventivni dio aktivnosti.
- Sistem TQM-a u obrazovnoj instituciji podrazumijeva: jasno definisanje misije, ciljeva i odgovornosti; definisanje radnih procedurâ, njihove verifikacije i korekcije; strateški plan kvaliteta; sistem mjerjenja kvaliteta.



- Da li primjenjujem neke elemente poznatih sistema kvaliteta?
- Koji od 14 zahtjeva menadžmenta meni predstavljaju problem?
- Na kvalitet kojeg segmenta totalnog kvaliteta u obrazovanju najviše obraćam pažnju (na proces, kadrove, poslovanje)?

3.3.

Modeli menadžmenta zasnovani na konceptu Menadžmenta totalnog kvaliteta (TQM) primjenjivi u obrazovanju³

U literaturi i praksi nailazimo na različite modele upravljanja kvalitetom u obrazovanju. Njihove razlike proističu iz poimanja kvaliteta, odnosno iz opredjeljenja za kriterije ili dimenzije kvaliteta, njihove indikatore, standarde, praćenje, vrednovanje i mjerjenje... Ovom prilikom smo se odlučili za prezentovanje nekoliko modela (a svi pretenduju da obuhvate totalni kvalitet), koji mogu biti manje ili više aplikativni u različitim obrazovnim institucijama, najviše u onima koje se nalaze na „obrazovnom tržištu“, kao što su institucije obrazovanja odraslih, institucije stručnog i visokog obrazovanja. U naš izbor su ušli trijadni model, model „kuća kvaliteta“, eduQua model (od engl. riječi *education quality* = kvalitet obrazovanja) i LQW model (*Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung* [na učenika/polaznika orijentisan kvalitet u daljem obrazovanju]).

Šta podrazumijeva trijadni model? Polazeći od *obrazovanja i učenja* kao osnovne funkcije svake obrazovne organizacije, nastao je pristup ili model upravljanja kvalitetom (s ambicijom da uvaži principe TQM-a), poznat kao trijada „ulaz – transformacioni procesi – izlaz“ (Lewis – Smith, prema Mašić 2001). Suština modela je prikazana na Shemi broj 4. Kontinuirano unapređivanje kvaliteta u obrazovnoj organizaciji počiva na

Dobre stvari se događaju jedino kada su planirane, loše stvari se događaju same od sebe.

Philip Bayard Crosby

akreditaciji „ulaza“ (karakteristikâ i mogućnosti organizacije, programa, svih resursa, pa čak i karakteristikâ potencijalnih učenika/polaznika koje su relevantne za ostale sfere trijade). Sistem kvaliteta u drugoj sferi trijade odnosi se na procese koji dovode do promjena – na procese obrazovanja i učenja (aktivnosti nastavnika i učenika/polaznika – načini, oblici i sredstva, postupci procjenjivanja i ocjenjivanja; aktivnosti rukovođenja), a u trećoj sferi trijade odnosi se na procjenu „izlaza“ (postignuća – obrazovnih i radnih, zapošljivosti, zadovoljstva). Totalni kvalitet predstavlja ukupni kvalitet svih triju sfera, pri čemu je veza među njima linearna, od ulaza do izlaza. Trijadni model ilustruje traganje za adekvatnim sistemom kvaliteta jasnim određivanjem oblasti/sfera, ukazujući time na sveukupnost/totalitet kvaliteta, dok indikatore, standarde i načine mjerjenja kvaliteta može odrediti svaka organizacija ponaosob u skladu sa „vrijednosnim trendovima“ u okruženju, odnosno sa sopstvenom filozofijom kvaliteta.

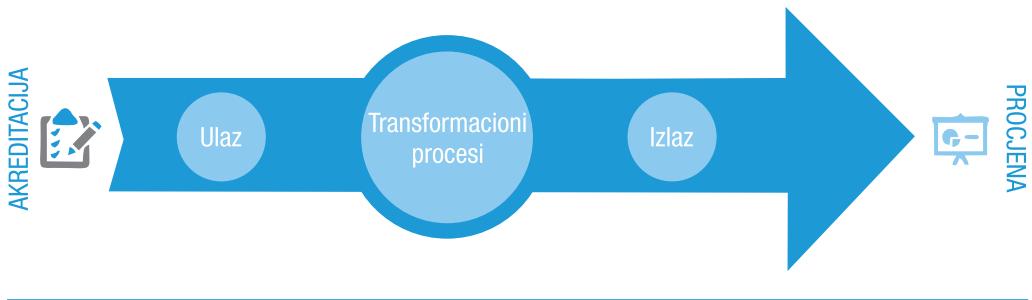
Šta podrazumijeva model „kuća kvaliteta“? Ovaj model je preporučen uglavnom za institucije visokog obrazovanja, ali je prilagodljiv i za ostale obrazovne institucije koje su tržišno orijentisane (Slika broj 5). Treba naglasiti povezanost svih dijelova modela, koja je dvosmjerna, odozgo prema dolje i obrnuto. Temelj kuće čine četiri vrste upravljanja, sa akcentom na četiri vrste planiranja. To znači da bez planiranja kvaliteta, njega ne može ni biti. Stubovi kuće prirodno izrastaju iz temeljnog

³ Predstavljanje modela je gotovo u potpunosti zasnovano na tekstu: „TQM u organizacijama za obrazovanje odraslih“ (Alibabić, Miljković 2014) te se šira objašnjenja mogu naći u tom članku.

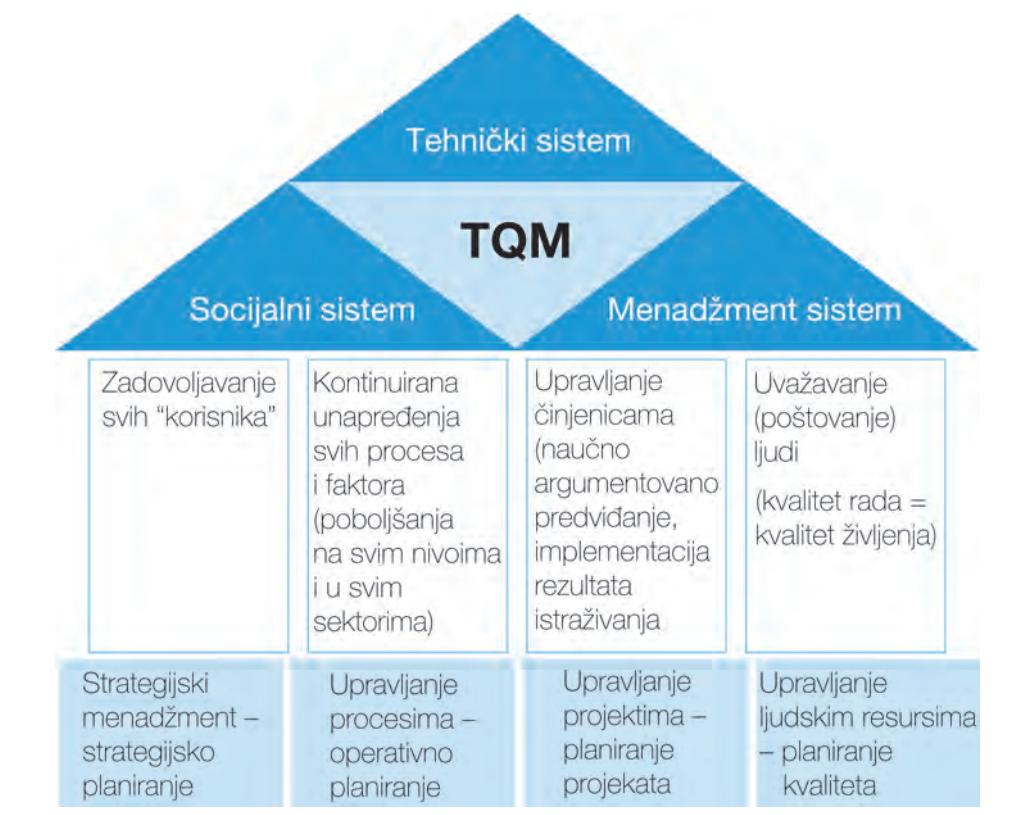
planiranja i „brinu o ostvarivanju planiranog kvaliteta“, a krov kuće „vodi računa“ o sve četiri

vrste upravljanja kvalitetom, odnosno o domenima kvaliteta, i integriše ih u totalni/sveukupni kvalitet.

SHEMA BROJ 4: Trijedni model (prema: Alibabić, Miljković 2014)



Slika broj 5: „Kuća kvaliteta“ (prema: Alibabić, Miljković 2014)



Šta podrazumijeva eduQua model? Švajcarski model sistema upravljanja kvalitetom pod nazivom *eduQua* postoji od 2000. godine, a nastao je s ciljem obezbjeđivanja i razvijanja kvaliteta institucija/organizacija kontinuiranog obrazovanja koje svoju misiju baziraju i ostvaruju na kvalitetu (privatne institucije za obrazovanje odraslih, državne subvencionisane institucije, provajderi za ostvarivanje mjera za tržište rada, kompanije koje organizuju i ostvaruju programe obrazovanja odraslih). Model *eduQua*⁴ obuhvata šest oblasti u kojima standardizuje kvalitet (što znači da je usmjeren na totalni kvalitet), a to su:

- (1) programi/obrazovna ponuda,
- (2) informisanje polaznika,
- (3) obrazovni proces,
- (4) treneri,
- (5) sistem upravljanja kvalitetom i
- (6) rukovođenje organizacijom.

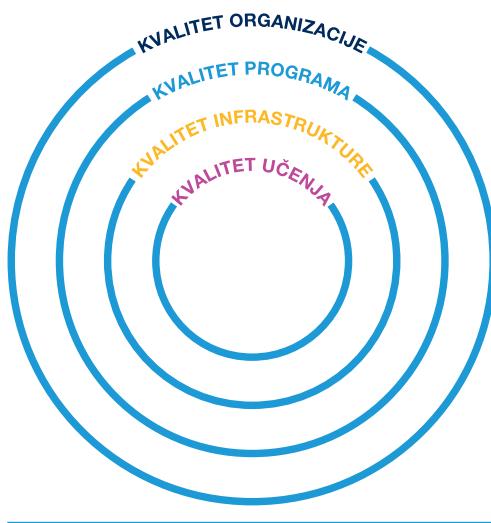
Kvalitet u navedenim oblastima je standardizovan sa ukupno 22 standarda kvaliteta koja bi trebalo da institucija ispuni kako bi dobila *eduQua* sertifikat kvaliteta. Model *eduQua* je sveobuhvatan (standardizuje sve relevantne oblasti u instituciji), svaki se standard definije putem zahtjevâ koji moraju biti ispunjeni, a potom navodi pokazatelje implementacije svakog standarda, načine provjere i dokumentovanja njihove ispunjenosti.

Šta podrazumijeva LQW model? LQW je model sistema upravljanja kvalitetom najrasprostranjeniji u Njemačkoj i Austriji kojim se obezbjeđuje sertifikat kvaliteta za organizacije/institucije daljeg obrazovanja. Tvorci modela LQW su pošli od činjenice da je razvoj kvaliteta profesionalna strategija, a ne instrument državne regulatorne politike. Stoga akcenat ne stavlaju na formalizaciju i birokratiju, jer sve to može biti kontraproduktivno. LQW je svojevrstan ciklus kvaliteta u kome je razvoj kvaliteta briga same organizacije daljeg obrazovanja, a sertifikacija kvaliteta predstavlja evaluaciju i potvrdu usaglašenosti kvaliteta od

eksternih procjenitelja. U okviru ovog modela može se uočiti briga za *kvalitet procesa obrazovanja i učenja*, s jedne strane, i briga za *kvalitet uslova koji omogućavaju kvalitet procesa*, s druge strane. Suština je u tome da je razvoj sveukupnog/totalnog kvaliteta u organizaciji *fokusiran na definiciju uspješnog učenika/polaznika*, a sistem upravljanja kvalitetom je garant „realizacije tog fokusa“. Ovaj model „vodi brigu“ o kvalitetu u 11 oblasti, specifikuje ih putem indikatora, a potom precizira zahtjeve u okviru svake oblasti i dokaze navedenih zahtjeva.

Specifikum modela je da ne uključuje zasebne linearne procese, već se sastoji od niza koncentričnih krugova ili „prstenova kvaliteta“ (Shema broj 5). Jezgro upravljanja kvalitetom predstavlja prva od 11 oblasti: to je izjava o misiji sa definicijom uspješnog učenja (učenika/polaznika). Krećući se ka spolja iz jezgra, dolazimo do uslova koji utiču na proces učenja, koji su integrirani u tri prstena (umjesto u deset preostalih oblasti), a to su kvalitet programa, kvalitet infrastrukture i kvalitet organizacije (Shema broj 5). Povezanost prve oblasti kvaliteta sa svim ostalim oblastima predstavlja „crvenu nit“ razvoja sveukupnog kvaliteta u obrazovnoj organizaciji.

Shema broj 5: Prstenovi kvaliteta
(Zech, prema: Alibabić, Miljković 2014)



⁴ Za predstavljanje ovog modela korišćeno je Uputstvo za primjenu i sertifikaciju (verzija 2012. godine), koje se može naći na http://www.eduqua.ch/pdf/eduqua_manual_en.pdf (Više o mogućnosti primjene *eduQua* standarda u obrazovanju odraslih u: Džano 2018).

PORUKA DIREKTORIMA:

Primijeniti bilo koji model menadžmenta totalnog kvaliteta moguće je samo ako je kvalitet VRIJEDNOST u organizacionoj kulturi institucije (tj. ako se svi i svako u svom djelokrugu rada zalažu za kvalitet).



- Na šta stavljam akcent u trijadnom modelu?
- Šta bi meni bio najveći problem u primjeni nekog od modela?
- Da li je organizaciona kultura moje institucije prijemčiva za implementaciju sistema kvaliteta?

Bilješke



DRUGI
DIO

1. Upravljanje razvojem obrazovne organizacije

*Ništa ne stoji: sve konstantno teče.
To je stvarnost sa kojom nova generacija
menadžera/lidera mora da se suoči.*

Burt Nanus

Cilj ovog modula je razvijanje kompetencija za upravljanje razvojem obrazovne organizacije/institucije. U tom kontekstu, akcenat je stavljen na razumijevanje fenomena razvoja i na sagledavanje uticaja činilaca iz okruženja na upravljanje organizacijskim razvojem i promjenama (poželjnim, iznenadnim i kriznim), te na razvijanje vještina za upravljanje razvojem koje ulaze u kompetencijski profil direktora.



1.1.

Segmenti, determinante i planiranje razvoja obrazovne organizacije

Ništa nije vječno, osim promjene.

Heraklit

Šta je to razvoj? Svi želimo razvoj i sebi i organizaciji u kojoj radimo. To želimo po inerciji, često ne pomisljavajući šta sve to podrazumijeva. Neke situacije se razvijaju, nažalost, od zla na gore. Bolesti napreduju. Slabosti i poroci se takođe razvijaju... Bez namjere da uplašimo ili oneraspoložimo čitaoca, želimo da se podsjetimo narodne poslovice koja kaže da ćemo žnjeti ono što *posijemo*, odnosno, da će nam se razvijati karakteristike koje već postoje u organizaciji, ili koje mi namjenski pokušamo da razvijemo (*posijemo*).

RAZVOJ

- Proces tokom koga neko/nešto raste ili se mijenja i postaje naprednije.
- Proces kreiranja nečeg novog (plan, ideja, proizvod, usluga).
- Posljednji događaj u seriji nekih dešavanja. (Dorling Kindersly Limited i Oxford University Press 2002: 222)

nelagodom nečim ili nekim u organizaciji. To su bitna osjećanja koja ne smijemo gurati ispod tepiha ukoliko želimo da napredujemo. Nelagoda je nužna kada kao menadžer izademo iz zone komfora, prestanemo samo da *administriramo* i počnemo da se bavimo pravim razvojem.

Šta je administriranje? Ovaj termin ima više značenja, kao što su: upravljanje, rukovanje, opsluživanje, obavljanje (otpravljanje) posla za nekog drugog, ali u ovom priručniku nam najviše odgovara jedno od značenja koje nam prenosi ilustrovani oksfordski engleski rečnik (2002: 25), po kojem je administrator osoba odgovorna za sprovodenje, realizaciju nečega. To znači sačuvati/ očuvati nešto, sprovesti na način na koji nam je neko drugi naredio /odobrio/ povjerio, organizovati nešto na način na koji je neko drugi to planirao. Naša riječ koja bi bila najbliže izvornom značenju administriranja bila bi *održavanje*. To bi značilo da je administrator dobar vojnik, koji sprovodi, ali ne razvija. On nije lider! S obzirom na to da upravlji obrazovnom institucijom/organizaciom najčešće znači biti i general i vojnik, odnosno znači i administrirati i razvijati, pokušaćemo da sagledamo šta se dominantno administrira, a šta moramo razvijati, odnosno koje su oblasti odgovornosti menadžmenta obrazovne organizacije/institucije (Tabela broj 13).

Šta nas najviše interesuje u ovoj definiciji razvoja? SVE! Iako svi težimo ovom trećem određenju, odnosno produktu razvoja, koji nas najviše interesuje, moramo se fokusirati i na prva dva određenja. Prilikom pominjanja razvoja većina nas vidi produkt razvoja, gotovo stanje, zreloga čovjeka, uspješnu, *razvijenu* organizaciju. Ali ono na šta ćemo se fokusirati u ovom poglavlju jeste proces razvoja, koji počinje nezadovoljstvom,

Tabela broj 13: Oblasti odgovornosti direktora i/ili menadžmentskog tima

	Administracija	Razvoj
Unutra	Osoblje	Inovacije
	Aktivnosti/procesi	Ljudski potencijal
	Finansiranje	Kultura i klima
	Pravni propisi	Uslovi rada
	Prostor	Strategija – misija, vizija, ciljevi Obrazovni proces
Spolja	Umrežavanje i forumi	Marketing
	Ministarstvo	Poslovanje
	Pravna pitanja (licenciranje, akreditacija)	Saradnja Pregovaranje i lobiranje
		Projekti

Šta se administrira, a šta se razvija? Kao što možemo vidjeti iz Tabele broj 13, postoje i spoljašnji i unutrašnji aspekti koji se administriraju, odnosno održavaju. U velikoj mjeri, oni su usmjereni na aktivnosti na koje nemamo previše mogućnosti da uticemo, već bi trebalo da ih poštujemo i sprovodimo, kao što su razna pravna pitanja i propisi ili obaveze prema ministarstvu. U isto vrijeme, i oni aspekti na koje možemo uticati, kao što su, na primjer, zaposleno osoblje ili prostor, imaju i administrativnu i razvojnu komponentu, u kojoj se pretvaraju u razvoj ljudskih resursa i razvoj uslova rada. U administrativnom dijelu odgovornosti menadžmenta imenovane stavke se održavaju i obnavljaju, dok se u razvojnoj komponenti one inoviraju, unapređuju i umnožavaju. Pored nekih aspekata koji imaju obje pomenute komponente, postoje neke koje mogu imati samo razvojnu dimenziju, a nikako administrativnu. Kako bismo održavali (administrirali) inovacije? Ova komponenta podrazumijeva nešto novo, inovativno, nešto što se transformiše, napreduje, mijenja oblik i postaje savršenije i bolje. Sa druge strane, ne možemo unedogled razvijati istu ideju, strategiju, projekat. U tim aspektima, periodično, moramo predvoditi i razvijanje novog, nekada suprotnog onome što smo do sada razvijali. Jedino tako ostvarujemo razvoj u pravom smislu ovoga pojma.

Koji su segmenti razvoja obrazovne institucije?

Sve segmente razvoja obrazovne institucije možemo grubo podijeliti u četiri kategorije: obrazovni proces, obrazovni resursi (materijalni i kadrovski), saradnja sa spoljnim okruženjem i saradnja u okviru unutrašnjeg okruženja. Sigurno je da je obrazovni proces srž i esencija postojanja obrazovne institucije, tako da su razvojni momenti u ovom segmentu najpoželjniji, a i razvoj drugih pomenutih segmenta je usmjerjen upravo na unapređenje i poboljšanje obrazovnog procesa. Ono što se mora napomenuti, da iako su inovacije i različiti razvojni projekti poželjni u segmentu obrazovnog procesa, oni se moraju pažljivo planirati i obazrivo sprovoditi uz svu dužnu dozu etičnosti i vodeći računa o svim polaznicima, odnosno svim korisnicima obrazovnih usluga. Dodatan oprez je potreban naročito kada se uzme u obzir i činjenica da neke mjere koje bi odgovarale određenom broju polaznika možda ne bi odgovarale svim polaznicima, a razvoj koji bi povećao efikasnost obrazovnog procesa, možda bi diskriminisao neku grupu polaznika.

Koje su determinante razvoja obrazovne institucije/organizacije? Sigurno je da su determinante razvoja obrazovne institucije/organizacije brojne, a za neke obrazovne ustanove i specifične, ali je takođe sigurno da najveći broj zajedničkih determinanti razvoja možemo naći u spoljnom opštem i operativnom okruženju organizacije. Kao najznačajnije determinante razvoja izdvojilićemo: socijalnu, ekonomsku, političku, pravnu i tehnološku komponentu, kao i međunarodne obrazovne faktore, tržište rada, konkureniju i korisnike obrazovnih usluga. Nema sumnje da i u unutrašnjem okruženju postoje determinante, ali mi smo ovom prilikom izdvojili spoljne, zato što upravo u njima leže šanse i prijetnje za razvoj organizacije. Pomenute determinante određuju moguće zone, sektore i nivoje budućeg razvoja, a u unutrašnjem okruženju se nalaze prvenstveno snage i slabosti koje mogu da potpomognu ili inhibiraju razvoj. Stoga će pažljiva analiza okruženja upravo u izlistanim determinantama pronaći karakteristike koje će biti klica razvojne strategije, a analizom unutrašnjih snaga i slabosti doći ćemo do toga koje od razvojnih strategija možemo da realizujemo, a koje nam, zbog unutrašnjih manjkavosti, još stoe izvan realnog razvojnog dometa.

Šta mijenja paradigmu sagledavanja odnosa administriranja i razvoja kod današnjih rukovodilaca?

Nažalost, u dosadašnjoj (pa čak i sadašnjoj) praksi rukovođenja obrazovnom organizacijom (posebno javnom obrazovnom ustanovom/školom), dominantno je bilo administriranje, odnosno sprovođenje onoga što je neko drugi naredio. Takva praksa se danas mijenja, a najviše pod uticajem participacije rukovodilaca u obukama za obrazovni menadžment. Rezultati istraživanja su pokazali da aktivno učešće u obukama za obrazovni menadžment razvija kompetencije neophodne za razvoj obrazovne organizacije. Narativ jednog od participanata obuka za obrazovni menadžment, koji je analiziran u istraživačkoj studiji (Alibabić, 2018), pokazuje koliko su ga obuke osnažile za upravljanje projektima, koji predstavljaju šansu za razvoj organizacije.

NARATIV JEDNOG RUKOVODIOCA

„Ja ču se fokusirati na jedan značajan benefit (a ima ih i više) mog učenja menadžmenta, odnosno učešća na nekoliko seminara... Razvio sam vještina pisanja projekata, i ne samo to, već vještina upravljanja projektima, od pisana, preko realizacije, pa do izvještavanja. To mi je pomoglo da obilato koristim šanse koje pružaju projekti. Nekoliko sam ih dobio i realizovao. Tek sad (zahvaljujući vašem pitanju) sam osvijestio da mi je znanje menadžmenta, odnosno vještina upravljanja projektima pomoglo da unaprijedim rukovođenje, odnosno obrazovnu djelatnost u kojoj radim...“ (Alibabić, 2018: 196).



- Šta za mene predstavlja razvoj?
- Kakva je moja vizija mog ličnog razvoja, a kakva razvoja moje škole/obrazovne organizacije?
- Koliko mi radnog vremena odlazi na razvojne aktivnosti, a koliko na administrativne?
- Koji su segmenti razvoja najzapostavljeniji u mojoj školi/obrazovnoj organizaciji?
- Šta u spoljnem okruženju moje škole/obrazovne organizacije predstavlja mogućnost za njen razvoj?

1.2.

Kompetentnost rukovodioca za razvoj obrazovne organizacije

Ono što nam danas treba, možda, nije nova teorija, koncepcija ili okvir, već ljudi koji mogu strategijski da razmišljaju.

Kenichi Ohmae

Šta podrazumijeva kompetentnost direktora?

Iako je direktor obrazovne organizacije u našim uslovima funkcija, a ne profesija sa jasno definisanim kompetencijama, od njega se traži da profesionalno obavlja svoj posao. Stoga su brojni rezultati istraživanja ukazali na značaj kompetentnosti direktora i potrebu razvijanja njegovih kompetencija putem osposobljavanja i usavršavanja. Kako bi uspješno ostvarivao svoju funkciju u upravljačko-administrativnom i obrazovnom području rada ustanove, direktor treba imati odgovarajuće kompetencije, koje se u nekim zemljama nazivaju *standardi za direktore, kompetencijski standardi ili kompetencijski profil direktora*. Kompetentnost direktora uključuje inventar znanja i vještina, sposobnosti i stavova, osobina i vrijednosti – inventar koji omogućava uspješno obavljanje upravljačkih zadataka. Tako opisana kompetentnost se temelji na analizi posla i nadležnosti direktora, s jedne, i analizi ciljeva nacionalnih obrazovnih politika, s druge strane.

Gdje kompetentnost dolazi do izražaja? U današnjim i budućim vremenima uloge direktora se ne svode samo na sprovođenje zakona i dirigovanje administriranje. Pored važnih administrativnih zadataka i odgovornosti (za čije obavljanje su takođe potrebne kompetencije), suštinski zadatak i odgovornost direktora je razvoj svakog segmenta obrazovne organizacije i procesa obrazovanja (Tabela broj 13 u prethodnom poglavlju). U Tabeli broj 13 su prikazane oblasti odgovornosti direktora

(sigurno se mogu još dopuniti i razložiti), koje mogu biti osnova za razmišljanje o potrebnim kompetencijama i kompetentnosti direktora.

U literaturi o menadžmentu i u praksi menadžmenta mogu se identifikovati brojna područja koja „zahtijevaju“ kompetentnost direktora. Grupišući ta područja, može se zaključiti da direktorova kompetentnost dolazi do izražaja u tri krupne oblasti njegovog djelovanja: *institucija* (stvaranje razvojnog koncepta institucije i uslova za njegovo ostvarivanje); *ljudi* (stvaranje uslova i omogućavanje profesionalnog razvoja zaposlenih); *obrazovni proces* (stvaranje uslova i omogućavanje efektivnog i efikasnog obrazovnog procesa).

U nekim zemljama su standardizovana područja rada direktora, odnosno, donijeti su i usvojeni standardi kompetencija za direktore obrazovnih ustanova, čija je svrha unapređenje kvaliteta rada. Standardi kompetencija utvrđuju kriterijume kojima se obezbeđuje uspješno upravljanje, organizovanje, rukovođenje, izvršavanje i kontrolisanje rada ustanova. Standardi detaljno opisuju ključne aktivnosti za koje direktor mora imati kompetenciju, odnosno biti osposobljen kako bi uspješno rukovodio, a potom opisuju i indikatore realizovanih ključnih aktivnosti. Navodimo jedan primjer oblasti standardizovanja. Standardi se odnose na:⁵

⁵ Standardi kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja (2014). Beograd: Zavod za unapredavanje obrazovanja i vaspitanja.

1. Rukovođenje procesom vaspitanja i učenja djeteta u predškolskoj ustanovi, odnosno rukovođenje vaspitno-obrazovnim procesom u školi;
2. Planiranje, organizovanje i kontrolu rada ustanove;
3. Praćenje i unapređivanje rada zaposlenih;
4. Razvoj saradnje sa roditeljima/starateljima, organom upravljanja, reprezentativnim sindikatom i širom zajednicom;
5. Finansijsko i administrativno upravljanje radom ustanove;
6. Obezbeđivanje zakonitosti rada ustanove.

Dakle, navedeni standardi se odnose na oblasti rada direktora, a svaka od oblasti sadrži opisane ključne aktivnosti, odnosno standarde kompetencija i indikatore realizovanih aktivnosti. Primjer standardizovanja pete navedene oblasti dat je kao Prilog broj 4.

Treba naglasiti da se standardi kompetencija primjenjuju u proceduri licenciranja direktora i predstavljaju osnovu za donošenje programa obuke, programa ispita za direktore i za samoevaluaciju.

Šta čini kompetencijski profil direktora? U skladu sa domenima odgovornosti direktora i područjima njegovog rada, razrađena je njegova kompetentnost, odnosno određen je njegov kompetencijski profil. Navodimo jedan primjer kompetencijskog profila direktora. On sadrži pet kompetencija, a svaka od njih sadrži set znanja, vještina, stavova, vrijednosti, osobina, prikazanih u Shemi broj 6 (Staničić 2011: 195-196):

1. Stručna kompetencija (znanja o obrazovnom procesu, razumijevanje razvoja učenika, umijeće planiranja obrazovnog rada, umijeće savjetodavnog rada, umijeće vrednovanja obrazovnog rada);
2. Sosijalna kompetencija (umijeća u međuljudskim odnosima);
3. Razvojna kompetencija (poslovodna umijeća);
4. Akcijska kompetencija (proaktivnost u djelovanju i djelovanje ličnim primjerom);

5. Lična kompetencija (brojne lične osobine koje se učenjem mogu razvijati).

Kako razvijati kompetencije? U Evropi i regionu postoje različiti primjeri brige o kompetentnosti direktora obrazovnih organizacija i načinima njenog ostvarivanja. Iskustva evropskih zemalja u profesionalizaciji direktora obrazovnih organizacija su različita (Verbiest 2001). Različiti su nazivi programa za ospozobljavanje, kao i njihovi realizatori, trajanje i sadržaj. Jedan broj zemalja realizuje programe pod nazivom Školski obrazovni menadžment, potom pod nazivom *Vođenje u obrazovanju*, odnosno *Obrazovno liderstvo*, kao i pod nazivom *Program za direktore*. Organizatori i realizatori programa su uglavnom visokoškolske institucije, rjeđe profesionalna udruženja i nevladine organizacije. U zemljama regiona, kompetencije za menadžment u obrazovanju mogu se razvijati putem formalnog i neformalnog obrazovanja (Alibabić 2018). Institucije visokog obrazovanja realizuju programe za menadžment i liderstvo u obrazovanju na nivou specijalističkih i master studija. Uz to, realizuju se programi i oblici neformalnog obrazovanja (treninzi, seminari, radionice) zarad sticanja licence za direktora, ali se brojni treninzi za razvoj kompetencija direktora obrazovnih institucija realizuju u okvirima projektnih aktivnosti vladinih i nevladinih organizacija. Dosta je primjera dobre prakse u regionu, počev od programa master studija u okviru projekta Tempus pod nazivom *Liderstvo u obrazovanju*, koji se realizuje na univerzitetima u Novom Sadu i Kragujevcu, preko akreditovanih programa/seminara u funkciji sticanja licence direktora (različitim provajderima u Srbiji) do modularnog programa pod nazivom *Menadžment u obrazovanju*, konceptualizovanog i realizovanog u okviru projekta DVV Internationala u Bosni i Hercegovini. Zanimljiv je primjer Slovenije, u kojoj je vlast osnivač ustanove za profesionalni razvoj direktora – *Škole za direktore*,⁶ kao javne ustanove od nacionalnog značaja, čija je misija razvijanje vještina vođenja. Trajanje programa ospozobljavanja i usavršavanja direktora je takođe različito i kreće se od 90 do 1200 sati, a uključuje direktne obrazovne aktivnosti u instituciji koja realizuje program i samostalne istraživačke

⁶ www.azoo.hr/images/strucni_ispliti_2018/V.Korosec
(pristupljeno 2. 5. 2020.)

aktivnosti polaznika van institucije/organizatora i realizatora programa.

Dakle, kompetencije i kompetentnost se mogu sticati i razvijati kroz programe formalnog

obrazovanja (visokoškolskog), kroz oblike neformalnog obrazovanja (treninzi i seminari), putem samoobrazovanja (samostalno učenje) i iskustvom.

Shema broj 6: Kompetencijski profil direktora (prema: Stančić 2011: 195-196)



- Kakav je moj stav prema licenciranju direktora?
- Koja kompetencija je moja najjača strana?
- Kakvo je moje iskustvo u sticanju kompetencija?

1.3.

Upravljanje promjenama u obrazovanju

*Budite gospodari,
a ne žrtve promjena.*

Šta je promjena? Promjena je svedrenski, globalni i univerzalni fenomen. Njena prisutnost u svim vremenima (juče, danas i sutra) i u našim životima je „konstanta“, dok su njeni kvalitet, kvantitet i akceleracija različiti. Današnje promjene su vrlo opsežne, brze, često nepredvidive i stresne, te gotovo uvijek sa kriznim elementima (ako se pod krizom podrazumijeva neredovno stanje, poremećaj ili preokret). Promjene su razvojna nužnost, nema razvoja bez promjene. Stoga im i pripisujemo pozitivnu orientaciju, mada postoje primjeri promjena koje vode u regresiju, promjene s negativnim predznakom, odnosno s negativnom orientacijom. Brojne su podjele promjena, kao npr.: lične i organizacijske, globalne i lokalne, radikalne i postepene, evolutivne i revolucionarne... Promjena je i proces i rezultat (nekog) procesa; promjena je izvor krize, ali i odgovor na krizu; promjena je izazov, ali i odgovor na izazov. U svakom slučaju, promjenom treba upravljati kako ne bismo postali njene žrtve.

Kakve se promjene dešavaju u obrazovanju? Apsurdno bi bilo postaviti pitanje *Zašto promjene u obrazovanju?* ako znamo da su promjene „pogonski točak“ razvoja, ako znamo da pozitivnih promjena (razvoja) nema bez učenja i obrazovanja, niti uspješnog učenja i obrazovanja ima bez promjena. Promjene u obrazovanju mogu biti *inovativne i strukturalne*. Inovativne su česte, gotovo permanentne, dok su strukturalne one promjene koje moraju posebno zakonski biti podržane, a zovemo ih reformama. I jedne i druge su planirane

s ciljem što boljih rezultata u obrazovnoj djelatnosti i obrazovnom procesu, ali i radi rješavanja nekog problema (koji sputava željene rezultate), čiji uzroci mogu imati porijeklo unutar samog obrazovanja (unutar obrazovnog sistema ili institucije) ili van njega u spoljašnjem okruženju. Promjena se može dovesti u vezu sa krizom. Naime, polazeći od značenja krize (neredovno stanje, preokret, poremećaj), svaka promjena može imati krizne elemente. Primjera radi, korišćenje nove mašine u stručnom obrazovanju kao inovativna promjena predstavlja „preokret“ i „neredovno stanje“ u odnosu na pređašnje načine rada. Ili, uvođenje licenciranja direktora kao strukturalna promjena (mora biti zakonski podržano licenciranje) takođe predstavlja „preokret“, što znači da ima krizne elemente. Međutim, treba reći da svaka kriza predstavlja problem, dok svaka promjena nije problem.

Gdje su (šta su) izvori krize obrazovanja? Obrazovanje, kao i svaka druga djelatnost, nije imuno na krize, a svaka se kriza u obrazovanju rješava strukturalnim ili inovativnim promjenama. Izvori krize obrazovanja mogu biti u samom obrazovanju, ali i u njegovom okruženju (Tabela broj 14). Očigledno je da su izvori krize obrazovanja brojni. Obrazovanje može reagovati promjenama na svaku vrstu krize. Primjera radi, *strukturalnim promjenama* može reagovati na „socijalnu krizu“ tako što će reformisati sistem u cilju uključivanja marginalizovanih grupa u sistem; *strukturalnim promjenama* može reagovati na

„haotičnost i neregulisanost“ sistema promjenom i usavršavanjem zakonske regulative; *inovativnim promjenama* može reagovati na „krizu sistema vrijednosti“ uvođenjem didaktičkih oblika i načina rada pogodnih za argumentovano debatovanje i ubjedivanje; *inovativnim promjenama* može reagovati na „nezadovoljne nastavnike“ uvođenjem novog sistema praćenja i evaluacije njihovog rada. Za uspješnost uvođenja promjene i njene pozitivne efekte neophodno je stručno upravljati promjenom.

Tabela broj 14: Izvori krize obrazovanja (hipotetički)

Krizno okruženje sistema obrazovanja	Izvori krize unutar obrazovnog sistema
<ul style="list-style-type: none"> • Tranzicijska kriza • Kriza sistema vrijednosti • Politička kriza • Ekonomski kriza • Socijalna kriza • Ekološka kriza • Tehnološka kriza • Kriza braka i porodice • Kriza prijateljstva • Kriza "selfa" • Kriza lične i društvene bezbjednosti 	<ul style="list-style-type: none"> • Nejasna obrazovna koncepcija • Nedostižni ciljevi • Anahroni sadržaji (programi) • Pogrešne strategije • Haotičan sistem • Neregulisan sistem • Nedefinisani strukturalni elementi sistema i njihov odnos • Nemotivisani subjekti • Neadekvatna stručnost • Nezadovoljstvo subjektivnog faktora (protesti i štrajkovi)

Kako upravljati promjenom u obrazovanju?

Upravljanje promjenom u obrazovanju je proces koji prolazi kroz uobičajene upravljačke etape ili faze:

- *Planiranje* promjene polazi od jasnog definisanja promjene, a odnosi se na postavljanje jasnih ciljeva koji se žele postići uvođenjem promjene, pripremu uslova i resursa za njenu implementaciju, određivanje strategija, načina i procedura implementacije, vremenskog plana, načina evaluacije i kontrole.
- *Organizovanje* se odnosi na mobilisanje i raspoređivanje resursa, raporedivanje aktivnosti/ zadataka na nosioca promjene.
- *(U)vođenje/implementiranje* promjene je faza u kojoj promjena „živi“.

- *Praćenje i evaluiranje* obuhvata cijelo proces upravljanja promjenom, od planiranja, preko organizovanja do procesa implementacije i rezultata same promjene.

Odgovor na pitanje kako upravljati promjenom nalazimo i u troetapnom modelu psihologa Kurta Lewina (prema: Miljković, Rijavec 2001), koji sadrži etape planirane promjene:

- *Odmrzavanje.* Cilj ove etape je pripremiti uslove za promjenu, jer zahtjev za promjenu se često doživljava kao napad na trenutne vrijednosti i tekovine u organizaciji. Stoga je potrebno odmrznuti takvu situaciju (ukazujući argumentovano na potrebu za promjenom i na očekivani rezultat promjene) i učiniti je prijemčivom za promjenu.
- *Mijenjanje.* Ovo je etapa uvođenja promjene, etapa u kojoj je promjena prihvaćena (jer je odmrzavanje uspjelo) i nastavlja da „živi“.
- *Ponovo zamrzavanje.* Cilj ove etape je održavanje promjene u životu kako bi postala „vrijednosni“ dio organizacije. Ova etapa ne bi nikako smjela brzo da evaluira u „odmrzavanje“ za neku drugu promjenu, jer se onda ne bi znale i razlikovale posljedice uvedenih promjena (takav primjer smo imali u obrazovnim reformama).

Pokušajmo pozicionirati navedene modele u područje obrazovanja. Dakle, treba odgovoriti na pitanje zašto se upuštamo u promjenu, koji je njen *cilj*. Kako je već naglašeno, to može biti uočeni problem kao „kočnica“ ostvarivanju planiranih aktivnosti (npr. loši međuljudski odnosi), ali može biti inovativna promjena koja je posljedica razvoja tehnologije (npr. korišćenje savremene tehnologije). Potom je *promjenu neophodno definisati* (npr. uvođenje novih komunikacijskih obrazaca među zaposlenima koji mogu unaprijediti međuljudske odnose, ili uvođenje elektronskog dnevnika). U jednoj obrazovnoj instituciji se može mnogo šta mijenjati, kao npr.:

- misija,vizija, ciljevi, zadaci i poslovi
- načini realizacije ciljeva i zadataka – strategije
- kultura i klima organizacije
- ljudi/zaposleni (njihove karakteristike...)
- organizacijska struktura

- organizacija rada i organizacija obrazovanja
- obrazovna/nastavna sredstva i tehnologija, postupci i metode
- saradnja sa okruženjem (roditelji, lokalna zajednica, druge organizacije)
- stilovi rukovođenja
-

Nakon definisanja cilja i izbora (definisanja) promjene slijedi *odmrzavanje, mijenjanje i zamrzavanje*. U tim etapama je akcent na obezbjeđivanju uslova za implementaciju promjene, a u centru pažnje su ljudi/zaposleni. Stoga je važno pozabaviti se njima. Ljudi imaju otpor prema promjenama, boje se promjena. Razlozi njihove bojazni su brojni, kao npr.:

- Nisu informisani o promjeni, ili su nedovoljno informisani.
- Nesigurni su, sumnjaju da mogu to iznijeti.
- Ne vide svoj interes u svemu tome.
- Bježe od nepoznatog.
- Plaše se da će više raditi.
- Sumnjaju u postojanje uslova za promjenu.
-

Tri su vrste ljudi: jedni mijenjaju stvari, drugi gledaju kako se stvari mijenjaju, a treći – pojma nemaju o čemu se radi (Miljković, Rijavec 2001: 41).

Treba naglasiti da je prije implementacije promjene, a i u toku njenog „zaživljavanja“, često potrebno organizovati sastanke i obuke za sve nosioce i direktne aktere promjene. Direktor i menadžmentski tim koji prate implementaciju imaju važan zadatak – uticati na ponašanje svih aktera: stvaranjem dobre atmosfere, pohvaljivanjem i nagradjivanjem, unapređivanjem radnih uslova i sl. Implementiranu promjenu treba pratiti kao i njene rezultate, odnosno poboljšanja i napredak koji bi trebala izazvati. To praćenje i evaluiranje promjene otvara dva puta, nastaviti dalje ako je uspešna ili revidirati i korigovati ako za to ima potrebe. Inovativna promjena uspijeva samo u inovativnoj klimi, stoga je apel svakom direktoru da jedanput stvorenu inovativnu klimu pokuša održavati, jer će naredna promjena već imati „plodno tlo“.

Direktor i menadžmentski tim imaju na raspolaganju čitav set metoda koje mogu primijeniti kako bi pridobili ljude za implementaciju promjene (Tabela broj 15).

Tabela broj 15: Metode savladavanja otpora promjenama (inspirisano izvorom: Miljković, Rijavec 2001)

METODA	KAD PRIMIJENITI	PREDNOSTI	NEDOSTACI
Edukacija i komunikacija	Ljudi imaju malo informacija ili su one netačne.	Stvara se želja da se pomogne u provođenju promjene.	Može biti dugotrajno.
Sudjelovanje i uključivanje	Drugi imaju važne podatke i/ili moć da pruže otpor.	Novi podaci dopunjavaju plan: gradi se odanost promjeni.	Može biti dugotrajno.
Vođenje i podrška	Uzrok otpora leži u problemima prilagođavanja.	Direktno zadovoljava potrebe prilagođavanja.	Može biti dugotrajno (a i skupo).
Pregovaranje i dogovaranje	Pojedinac ili grupa će promjenom nešto „izgubiti“.	Pomaže da se izbjegnu veći otpori.	Može druge podstaći da traže slično (može biti i skupo).
Manipulacija	Ostale metode ne djeluju.	Može biti brzo (a i jeftino).	Može stvoriti probleme u budućnosti.
Indirektna prisila	Važna je brzina, a pokretač promjene ima moć.	Brzo je. Nadvladava otpor.	Riskantno (ljudi mogu da polude).



- Koje sam značajne promjene proveo u posljednje dvije godine?
- Koju bih promjenu predložio u narednoj godini?
- Imam li problem sa ljudima kad su u pitanju promjene?

Bilješke

2. Upravljanje ljudskim potencijalima u obrazovnoj organizaciji

Ljudi su rođeni za uspjeh, ne za neuspjeh.

Henry David Thoreau

Cilj ovog modula je razvijanje kompetencija za upravljanje ljudskim potencijalima u obrazovnoj organizaciji. U tom kontekstu akcent je stavljen na razvijanje vještina:

- vještine stvaranja zdrave radne klime i dobrih međuljudskih i saradničkih odnosa (kao što su vještine rješavanja problema sagorijevanja na poslu i rješavanja konflikta u organizaciji),
- vještine motivisanja zaposlenih,
- vještine planiranja, podsticanja i vrednovanja njihovog profesionalnog razvoja.



2.1.

Omogućavanje zdrave radne klime

Ono što ne uradiš uvijek je važnije od onoga što si uradio.

Ernst Bloch

U svakoj obrazovnoj organizaciji radi se sa ljudima i za ljudе. Zbog toga su oni najvažniji resurs obrazovnih institucija. Ukoliko nemamo učenike/polaznike sa adekvatnim predznanjem, motivacijom i spremnošću za učenje, ne možemo realizovati vaspitno-obrazovni proces. Ali, učenici/polaznici dođu, nauče i odu. Ono što ostaje i što je u njihovim očima otjelotvorene obrazovne institucije jesu nastavnici. Njihova živa riječ svaku prostoriju čini učionicom, a svaki razgovor nastavnom situacijom. Njihovi postupci i ponašanje mogu da privuku i oplemene, ali i da odbiju i povrijede učenike/polaznike. Zbog toga, svaki dobar menadžer brižljivo radi na okupljanju i njegovanju adekvatnog tima. Prva dužnost svakog lidera je da sačuva i osnaži svoj tim. Nažalost, to često zaboravljamo. Ljudi nam „sagore“ na poslu, rađaju se konflikti koji nam slabe i prorjeđuju tim. Zbog toga smo ovo poglavljje usmjerili na kreiranje zdrave radne klime, kao preduslova očuvanja tima i njegovog napretka, a u okviru poglavљa smo fokus stavili na prevenciju i borbu sa dva najveća neprijatelja svakog tima: stresom, koji dovodi do sindroma sagorjevanja, i konfliktima, koji rastaču i nagrizaju „ljevak“ svakog tima – dobre, kolegjalne, podržavajuće odnose između zaposlenih.

Šta je to sindrom sagorjevanja/izgaranja? Ovaj sindrom je već četiri decenije u fokusu mnogih naučnih istraživanja, jer dovodi kako do značajnih poremećaja ljudskog zdravlja tako i do velikih finansijskih gubitaka kompanija.

Sindrom izgaranja je stanje psihičke, fizičke ili psihofizičke iscrpljenosti uzrokovane preteranim ili prolongiranim stresom (Girdino, Everly, Dusek, prema: Mazzi, Ferlin 2004: 4).

Koga pogađa ovaj sindrom? Najugroženije profesije su one koje rade direktno sa ljudima: novinari, policajci, zdravstveni radnici, sudije, ali i direktori i prosvjetni radnici.

Šta je to stres? *Jedini način za život bez stresa je biti u stalnoj komi* (Cosgrove 2001: 29). Stres je bilo koji zahtjev za novo prilagođavanje – svaki dan nam traži da nešto uradimo, modifikujemo, promijenimo i primijenimo, što znači da je život pun stresa. Ali stresori (izazivači stresa) ne djeluju na nas svi istim intenzitetom. Stres može biti i dobar i loš. Dobar stres pred nas stavlja izazove koji su rješivi, koji nas grade, jačaju, nakon čijeg se rješavanja osjećamo bolje. Oni loši se ne daju riješiti ili prevazići, njihove posljedice traju godinama i decenijama, čineći naš život jadnim, mijenjajući nas u pravcu u kojem niko od nas ne bi želio da krene.

Kakav je uticaj stresa na prosvjetne radnike? Umjesto odgovora na ovo pitanje, navećemo neke podatke iz Velike Britanije. Između 1989. i 1999. godine pola nastavnika u Engleskoj i Velsu napustilo je svoje pozicije. Do kraja 1990-ih više od šest hiljada nastavnika godišnje odlazio je u prijevremenu penziju zbog lošeg zdravlja (Cosgrove

2001: 1). Nažalost, ni dalje prognoze nisu dobre, jer razvoj civilizacije prosvjetnim radnicima donosi nove, izazovne stresore. Najveći problemi sa kojima su se 40-ih godina XX vijeka suočavali direktori škola u svijetu bili su: učenici koji su „odgovarali“ nastavnicima, žvakanje žvaka (u zemljama gde je bilo žvaka), pravljenje buke, trčanje po hodnicima, nepridržavanje pravila oblačenja. Danas su problemi nastavnika i direktora škola vezani za: oružje u školi, drogu, vršnjačko nasilje, masovna ubistva, samoubistva, maloljetničke trudnoće, bande.

Kako se manifestuje sindrom sagorijevanja?
Ovaj sindrom može da se manifestuje na više načina koji se međusobno ne isključuju, a većina simptoma bi se mogla podijeliti u dvije kategorije: psihičke i fiziološke. Od mogućih psihičkih manifestacija možemo istaći: pad koncentracije, apatiјu, dezorientisanost, rigidnost u odnosima, perfekcionizam, povlačenje u sebe, preosjetljivost, nesanicu, suicidne misli, iracionalne strahove, osjećaj krivice, umor i opštu slabost. Kada govorimo o fiziološkim simptomima, najčešći su: srčana aritmija, tahikardija, hipertenzija, probavne smetnje, glavobolje i migrene, nesanica, poremećaji menstrualnog ciklusa.

Da li vam izjave engleskih kolega⁷ zvuče poznato?



⁷ Izjave su preuzete iz: Cosgrove 2001: 15-16.

Koje su faze razvoja sindroma sagorijevanja? Ovaj sindrom niti nastaje niti se manifestuje odjednom. Autori koji su se bavili ovom problematikom razlikuju tri faze razvoja sindroma:



- I faza – početna načetost stresom;
- II faza – reaktivna kompenzacija stresa sa očuvanjem energije;
- III faza – faza istrošenosti.

Kako da prepoznamo početak razvoja sindroma sagorijevanja (I fazu)? Na početku razvijanja sindroma, kada se nađe pod stalnim ili povišenim nivoom stresa, organizam reaguje i fiziološki i psihički. Ono što je karakteristično za I fazu razvijanja sindroma sagorijevanja su: nedoživljavanje zadovoljstva poslom, anksioznost, stalna razdražljivost, povišeni pritisak, gastrointestinalni problemi, škripanje zubima u snu, problemi sa koncentracijom i zaboravnošću.

Koje mehanizme čovjek nesvesno, bezuspješno primjenjuje u II fazi razvoja sindroma sagorijevanja? Iako nije toga svjestan, čovjek pokušava da izbjegne glavne izvore stresa, što su u ovom slučaju posao, odnosno kontakti sa ljudima. U ovoj fazi povećava se kašnjenje i odsustvovanje sa posla, odlaganje poslova i neprihvatanje novih, pretjerivanje u pušenju, pijenju kafa i energetskih pića, alkoholu, lijekovima i psihоaktivnim supstancama. Sve ove aktivnosti prate apatiјa, umor, cinizam i izbjegavanje ljudi na poslu i van njega.

Kako izgleda posljednja, III faza razvoja sindroma izgaranja na poslu? U ovoj fazi većina ljudi koji dolaze u kontakt sa osobom koja je razvila pomenuti sindrom primjećuje da sa njom nešto nije ured. Osobe u III fazi razvoja *burnout* sindroma

su već hronično depresivne, sa naglašenim padom imuniteta, hroničnim probavnim problemima, konstantnim glavoboljama i migrenama, generalno lošim fizičkim i mentalnim stanjem. Ove osobe svoj posao dožiljavaju kao teret, imaju želju za bijegom od porodice i prijatelja i vrlo često ih prate suicidne misli.

Koja je uloga direktora obrazovne institucije, vezano za njegov/njen sindrom sagorijevanja, kao i sindrom zaposlenih u školi? Po ugledu na narodnu poslovicu *Bolje sprječiti nego liječiti*, uloga direktora je da pokuša da ne dođe do pojave sindroma sagorijevanja u njegovoj obrazovnoj instituciji. Prevencija može ići u dva pravca, koja se međusobno dopunjaju: (1) informisati zaposlene o načinima nastanka, manifestacijama i posljedicama sindroma sagorijevanja, odnosno povećati svijest zaposlenih o ovoj pojavi; (2) preuzeti korake kako bi se izbjegao ili smanjio stres zaposlenih u obrazovnoj instituciji. Ako se već manifestuje sindrom sagorijevanja u organizaciji, direktor može organizovati aktivnosti u cilju pomoći kolegama sa identifikovanim problemom, ali i analizirati stresore u organizaciji i učiniti sve da se patološko okruženje promijeni.

Koji su načini prevazilaženja burnout sindroma? Pored promjene najintenzivnijih izvora stresa, koja nažalost nije uvijek moguća, a koja uključuju i promjene procesa organizacije rada, organizacione kulture, klime, međuljudskih odnosa, postoje i psihološki i psihijatrijski tretmani čiji je cilj prevazilaženje sindroma sagorijevanja. Kao vrlo djelotvorne su se pokazale i vježbe tehnika relaksacije, razvijanje socijalnih vještina i emocionalne inteligencije, ali i sposobnosti psihološke samozaštite na radu. Ne treba zaboraviti ni blagotvoran uticaj sporta i boravka u prirodi, kao ni hobije koji nam vraćaju narušenu ravnotežu. Nažalost, nekada stvari odu predaleko i ne treba isključiti ni mogućnost promjene posla, kao glavnog izvora stresa.

- Šta mi najviše prouzrokuje stres na poslu?
- Da li kod sebe prepoznajem neke od simptoma sindroma sagorijevanja na poslu?
- Za koje članove mog kolektiva mislim da su sagorjeli i zašto?
- Šta je najveći izvor stresa u mom kolektivu?
- Koji bi od izvora stresa mogli da se promijene, a koji ne?



Šta je to konflikt? Sigurni smo da su vam prve asocijacije na ovo pitanje svađa, vika, tuča, pa čak i rat. Situacija „ili mi ili oni“. Važno je razumjeti da je *konflikt rezultat razlika, a ne razlog njihove pojave* (CESID 2004: 12).



Konflikt je bilo koja situacija u kojoj dvije ili više strana smatraju da imaju međusobno inkompatibilne ciljeve i interese.

prenošenje poruka i sl. Pod strukturom se podrazumijeva nivo standardizacije zadataka članova organizacije, a lične odlike koje pogoduju nastanku konfliktka su netolerancija, egoističnost, ali i različiti sistemi vrijednosti.

Čega se treba čuvati u drugoj fazi nastanka konfliktka? Konflikti su normalna pojava i prije ili kasnije će se naći dvije grupe ljudi koje različito misle o nekoj stvari (npr., da li škola treba da uvede videonadzor, da li treba uvesti neke inovacije u nastavu i sl.). Dokle god je sve to na nivou sukoba ideja, situacija može da bude čak i kreativna i korisna, ali je opasno ako se konflikt personalizuje i krene dalje uzlaznom putanjom. Direktori i saradnici treba da reaguju u ovoj fazi kako bi onemogućili personalizaciju i kulminaciju sukoba.

Koje vrste konfliktka postoje? Iako su moguće mnoge podjele, kao, na primjer, na nasilne i nenasilne konflikte, interpersonalne i međunarodne, kao i još mnoge druge, mislimo da bi podjela na konflikte interesa i konflikte vrijednosti omogućila bolje razumijevanje ovog fenomena. Kada govorimo o konfliktu interesa, možemo istaći da su u ovoj vrsti konfliktka učesnici saglasni da je nešto dobro i poželjno (npr., položaj direktora škole, kancelarija, termin u rasporedu časova, parking-mjesto itd.), ali nisu saglasni oko toga kome to dobro treba da pripadne. Kod konfliktka vrijednosti, učesnici ne mogu da se slože ni oko toga šta je vrijedno i poželjno (npr., da li bi trebalo da se škola angažuje na projektu kontroverzne organizacije, da li bi bilo poželjno primiti donaciju od osobe koju povezuju sa određenim ideološkim orientacijama i sl.).

Koje su faze razvoja konfliktka? Iako autori imaju različita mišljanja o ovom pitanju, nama je najblže stanovište koje iznosi Staničić (2011: 332-334), koji razlikuje četiri faze razvoja konfliktka: (1) uslovi u kojima je nastao konflikt; (2) opažanje situacije kao konfliktne i njegova personalizacija; (3) aktivnosti u vezi sa konfliktom; (4) rezultat konfliktka.

Šta je karakteristično za prvu fazu razvoja konfliktka? U ovoj fazi razvoja konfliktka ističu se tri elementa: komunikacija, struktura i lične odlike učesnika konfliktka. Komunikacija se često označava kao katalizator sukoba, odnosno šumovi u komunikaciji, nedovoljno i nepravovremeno

Koje su aktivnosti karakteristične za treću fazu razvoja konfliktka? Kakve će se aktivnosti razvijati u ovoj fazi uglavnom zavisi od toga koliko su sukobljene strane kooperativne (spremne da izađu ususret drugoj strani) i odlučne (insistiraju na ostvarivanju samo svojih interesa). Tada može doći do takmičenja (pobjeda na račun druge strane), izbjegavanja sukoba (sukob tinja, a prividno se zataškava), prilagodavanja (umanjuju se svoji interesi i time podnosi žrtva zbog dobrih odnosa), kompromisa (obje strane odustaju od dijela svojih zahtjeva) ili saradnje (obje strane dosežu svoje ciljeve uz pomoć kooperativnosti). Ukoliko želite da utvrđite svoj dominantan stil rješavanja konfliktka, popunite instrument u Prilogu broj 7.

Kakvi mogu biti rezultati konfliktka? Izhod aktivnosti konfliktka može biti ili njegovo potiskivanje ili njegovo rješenje. U slučaju njegovog potiskivanja, konflikt je samo odložen i možemo biti sigurni da će se ponovo pojavit u obliku koji nam nije poznat. Mnogo energije odlazi i jednoj i drugoj strani na simuliranje normalnog stanja i pripremu novih sukoba pa je ovakvo „rješenje“ vrlo opasno za organizaciju. Što se tiče opcije razrješenja sukoba, sa aspekta pobjede u konfliktu, moguće su tri opcije: (1) *dobitnik – dobbitnik*: situacija u kojoj su obje strane bile fokusirane na rješenje problema, a ne na dokazivanje svoje superiornosti; (2) *dobitnik – gubitnik*: situacija u kojoj je jedna strana dobila sve, a druga sve izgubila (ovo je vrlo opasna situacija, jer će gubitnik željeti osvetu i konflikt će se nastaviti

u nekom drugom obliku); (3) *gubitnik – gubitnik*: ustupak obje strane (kompromis) koji se ponovo može pretvoriti u sukob, jer nijedna strana nije ostvarila svoje ciljeve.

Da li je konflikt uvijek loš? Sama riječ konflikt za većinu ljudi ima negativnu konotaciju, doživljavaju je isključivo kao suprotnost saradnji, kao destrukciju koju treba izbjegići po svaku cijenu. Ali, kada se koristi konstruktivno, konflikt može da bude izvor lične ili organizacione promjene, postavlja pred nas nove izazove, omogućava nam da kreiramo nove ideje i nove odnose. Zbog svega ovoga, konflikt ne treba izbjegavati, već je potrebno njime upravljati kako bi se iz njega izvukli benefiti i za organizaciju i za pojedince koji joj pripadaju.

Polazeći od pretpostavke da konflikt može biti katalizator pozitivnih ličnih i društvenih promjena, rješavanje konfliktka se usredstavlja na sprečavanje, umanjenje, zaustavljanje ili transformisanje nasilnih konfliktata korišćenjem mirnih, nenasilnih metoda (CESID 2004: 11).

Koji su koraci za konstruktivno rješavanje konfliktata? Iako postoje neki univerzalni koraci u konstruktivnom rješavanju konfliktata, ne smijemo zaboraviti da je svaki sukob poseban u nekom svom elementu, priča za sebe, i da zato zahtijeva posebnost u pristupu. Cilj konstruktivnog pristupa je da se obje strane osjećaju kao dobitnici, što bi preventivno djelovalo na daljnje širenje i produbljavanje konfliktata. U ovom pristupu razlikujemo četiri koraka: (1) pripremu i određivanje problema; (2) utvrđivanje uzroka i posljedica; (3) pronaalaženje rješenja; (4) ostvarivanje zaključaka.

Koja bi nam pitanja pomogla u prvoj fazi konstruktivnog rješavanja konfliktata? Konflikt, kada se zapusti, često eskalira u mnogo pravaca i oblika. Zbog toga se direktor i njegovi saradnici moraju dobro pripremiti za posao rješavanja konfliktata tako što će utvrditi njegovo porijeklo i način širenja. Staničić (2011: 338) nam predlaže da u ovoj fazi postavimo sljedeća pitanja:

Pitanja za fazu pripreme konstruktivnog rješavanja konfliktata:

- O kakovom se problemu zapravo radi i kolika je njegova važnost?
- Kako ja doživljavam sukob?
- Šta mi u tom sukobu posebno smeta?
- O čemu bismo svakako trebali da razgovaramo sa partnerom u sukobu?
- Šta želim da postignem razgovorom?

Šta je uzrok, a šta posljedica konfliktata? Poslije nekog vremena trajanja konfliktata čini nam se da je cijela druga strana u sukobu problem, a često zaboravimo zašto i kako je konflikt nastao i šta su zapravo naši interesi. Učesnici često žele samo da pobijede, nekada i da ponize drugu stranu. Zadatak menadžmenta u ovoj fazi je da suzi konflikt sa ličnih dimenzija na profesionalne i da omogući da obje strane jasno definisu svoje potrebe i interese, kao i da jasno i fokusirano kažu šta konkretno žele. Ovo je mnogo produktivnije nego raspravljati o njihovim stavovima i pozicijama u sukobu.

Šta se dešava u fazi rješavanja konfliktata? U ovoj fazi rukovodilac, zauzimajući neutralnu poziciju u sukobu, iskazujući razumijevanje za obje strane, aktivno sluša viđenje sukoba zainteresovanih strana, bez vrednovanja i opravdavanja onoga što je čuo. Nakon ovih izlaganja, formuliše strukturu konfliktata, najbolje uz korišćenje raznih tehnika vizuelizacije. Jedna od mogućih tehnika vizuelizacije konfliktata je njegovo predstavljanje u formi drveta, gdje se posebna pažnja obraća na srž problema (sukoba), korijen (uzroke) problema, njegovo razgranavanje i na plodove (posljedice) konfliktata (Slika broj 6).

Poslije utvrđivanja onoga što je bilo, prelazimo na ono što želimo da bude – postepeno skrećemo priču na ono što predstavlja zajednički interes, što je ono oko čega u budućnosti možemo da postignemo zajedničku saglasnost. Kada smo utvrdili zajedničke ciljeve, svi zajedno produkujemo načine na koje bismo to mogli postići, najbolje tehnikom *brainstorminga*. Nakon produkovanja ideja, prelazimo na njihovo filtriranje i stvaranje konsenzusa o zajedničkom rješenju, a onda se prelazi na plan koji će sve što je rečeno konkretnizovati, sa jasnim odgovorom na pitanja:

Ko? Kada? Na koji način?

Slika broj 6: Drvo konflikta – jedna od mogućih tehnika vizuelizacije



Čemu ostvarivanje zaključaka? U ovoj fazi se uspostavlja određena pisana forma sporazuma. Da li nam je ona zaista potrebna? DA!

Tek u pisanoj formi, mnogi problemi postaju jasniji i umanjuju mogućnost različitog shvatanja, a time i izigravanja dogovorenog rešenja. Sa pravom se ističe kako je rešenje sukoba dobro ako određuje jasna prava, obaveze učesnika i omogućava proveru njihovog ostvarivanja (Staničić 2011: 339).

Šta bismo još mogli preporučiti za upravljanje sukobom? Analizirajući stručnu literaturu, našli smo i na odlične preporuke za upravljanje sukobom, koje prenosimo u skraćenoj verziji u redovima koji slijede.

PREPORUKE ZA UPRAVLJANJE SUKOBOM

(više o ovome u: Staničić 2011: 339-340)

1. Priznavati, a ne prikrivati sukobe.
2. Interesovati se za izvore sukoba.
3. Simetrične nagodbe.
4. Imati dobru orientaciju.
5. Konflikte lišiti dramatičnosti.
6. Misliti sistematski.
7. Definisati okvire.
8. Jačati refleksivnu subjektivnost.
9. Voditi aktivno.
10. Mijenjati osnovno držanje.
11. Dati drugi smisao situacijama.



- Koji su najčešći izvori konfliktova u mojoj organizaciji?
- Kako najčešće reagujem na sukobe u kolektivu?
- Da li sam neke konflikte mogao/mogla da predvidim i preduprijedim?
- Da li sam i ja nekada bio/bila uzročnik konflikata u kolektivu?
- Šta sam naučio/naučila iz dosadašnjih konflikata u mojoj organizaciji?

2.2.

Podsticanje zaposlenih i motivacioni menadžment

*Nije sve u pobjedi,
sve je u želji za pobjedom.*

Vins Lombardi

Svaki direktor je svjestan činjenice da radi sa ljudima čiji „apetit“ za rad varira u zavisnosti od brojnih faktora. Postoje ljudi koji rade kvalitetno, kao i oni kojima je posao „kazna“, te oni koji tek „odrađuju“, bez žara i elana... i tako redom, mogli bismo napraviti cijelu kategorizaciju svih zaposlenih u koju se uklapaju i nastavnici. Ponašanje i uspješnost na poslu temelji se na *stručnosti* (znanjima, sposobnostima, vještinama) i na *motivaciji* (Staničić 2011). Stručnost je, manje-više, „uhvatljiva“ kategorija – zahtijevana, propisana i transparentna. Međutim, motivacija je „neuhvatljiva“ i podložna uticajima brojnih faktora, kao što su individualne osobine zaposlenih (potrebe, vrijednosti, aspiracije...), karakteristike posla (pripremljenost, zanimljivost i kreativnost, autonomija u radu...), radna situacija (saradnici, atmosfera, kultura i klima, stil rukovođenja...), vanjsko okruženje (socijalna situacija, materijalno stanje i standard, sistem vrijednosti...). Stoga je razumijevanje motivacije zaposlenih osnova za izbor i upotrebu „alata“ podsticanja/motivisanja, odnosno „alata“ motivacionog menadžmenta. To je velik izazov za direktore.

Šta je motivacija? Teško je odgovoriti na ovo pitanje a da odgovor ne bude teorijski, već da bude samo funkcionalna saznajna osnova za praktično postupanje. S tim ciljem je nastala Tabela broj 16, u kojoj su data različita tumačenja fenomena motivacije (ili teorije motivacije) i njihove implikacije na ponašanje direktora.

Pod MOTIVACIJOM se podrazumijeva pokretačka snaga, psihički proces pokretanja i usmjeravanja djelatnosti ka nekom cilju. Motivacija se odnosi na faktore koji mobilizuju čovjekovu psihičku i fizičku energiju, koja inicira njegove aktivnosti i ponašanje određujući mu smjer, intenzitet i trajanje.

Tabela broj 16: Razumijevanje motivacije (oslonjeno na: Staničić 2011; Bahtijarević-Šiber 1999).

Razumijevanje motivacije & Teorije motivacije	Praktične implikacije na direktora
<p>Teorija hijerarhije potreba (Maslow)</p> <p>Ljude na akciju podstiču njihove potrebe, koje se diferenciraju prema važnosti i tako grade hijerarhiju ili piramidu potreba. Maslovjeva piramida počiva na fiziološkim potrebama (čine dno piramide), potom slijede potrebe za sigurnošću, potrebe za pripadanjem, za poštovanjem, a na vrhu piramide je potreba za samoaktualizacijom. Suština je u tome da je pojavljivanje neke potrebe, a time i njeno zadovoljavanje, uslovljeno prethodnim zadovoljavanjem neke „važnije“ potrebe. Dakle, motivacija podrazumijeva ciklus: nezadovoljena potreba – ponašanje/akcija usmjerenata na njeno zadovoljavanje – zadovoljena potreba.</p>	<p>Postoje individualne razlike među nastavnicima u pogledu važnosti i vrste potrebe, pa stoga i u pogledu nagrada koje žele za svoj rad.</p> <p>Nije dovoljno zadovoljavati samo egzistencijalne potrebe nego i druge potrebe iz piramide.</p> <p>Treba trajno pratiti potrebe i njihov razvoj kod zaposlenih/nastavnika kako bi se stvarali uslovi za njihovo zadovoljavanje.</p>
<p>Dvofaktorska teorija motivacije (Hercberg)</p> <p>U osnovi ove teorije je zadovoljstvo poslom. Naime, dvije su grupe motivacionih činilaca: u prvu grupu spadaju vanjski (ekstrinzični) ili higijenski činilaci, koji su vezani za situaciju, odnosno kontekst, a drugu grupu čine unutrašnji (intrinzični) motivatori vezani za posao koji osoba obavlja. Vanjski (plata, sigurnost na poslu, socijalni odnosi i sl.) ustvari ne podstiču aktivnost, ali ako ih nema, izazivaju nezadovoljstvo. Unutrašnji su izvor zadovoljstva radom i oni su, ustvari, motivatori (izazovan i kreativan posao, napredovanje, priznanja i sl.). Na motivaciju se djeluje preko karakteristika posla, jer ako su one motivirajuće, zadovoljstvo je tu.</p>	<p>Posao nastavnika je neophodno oplemenjivati raznim izazovima kako bi nastavnici bili zadovoljni poslom, a time i motivisani.</p> <p>Vanjske, higijenske faktore kontrolisati kako ne bi došlo do nezadovoljstva.</p>
<p>Teorija potrebe za postignućem (MekKilland)</p> <p>Potreba za postignućem je individualna predispozicija da se teži uspjehu i trajna je osobina ličnosti. Ljudi se po ovoj potrebi razlikuju te im je i ponašanje na poslu različito. Motivacija za rad je rezultat ili zbir dviju želja: želje za uspjehom + želje da se izbjegne neuspjeh. Ključne karakteristike osobe motivisane postignućem su: povjerenje u svoje sposobnosti i samopouzdanje, odgovornost i inicijativa, stalna okupiranost zadatkom, postavljanje realnih ciljeva i rizika, te želja za povratnom informacijom o postignutom rezultatu.</p>	<p>Neophodno je poznavati svakog nastavnika u pogledu njegovog odnosa prema sopstvenom postignuću na poslu.</p> <p>Potreba za postignućem se može razvijati, odnosno, sve navedene ključne karakteristike osobe motivisane postignućem se mogu razvijati i to treba omogućavati.</p> <p>Povratna informacija o postignutom rezultatu je važna, stoga ona ne bi smjela izostajati.</p>

Razumijevanje motivacije & Teorije motivacije	Praktične implikacije na direktora
<p>Kognitivni model motivacije (Vrum)</p> <p>Polazi od prepostavke da čovjek svjesno bira određeni oblik ponašanja, procjenjujući efekte tog oblika za sebe. Prepostavka je da će čovjeka za rad motivisati privlačnost nagrade koju dobija i očekivanje da kroz određenu aktivnost može postići željene ciljeve (nagrade), očekivanje da veća radna uspješnost vodi ka većoj nagradi. Dakle, čovjak upoređuje <i>privlačnost i važnost</i> nagrade kao podsticaja. Privlačnost i važnost koju pojedine nagrade (podsticaj) imaju za osobu, moguće je objasniti na primjeru plate, čije motivacijsko djelovanje nije samo u njenoj visini nego zavisi i od važnosti (privlačnosti) koju ona ima za tu osobu u odnosu na neki drugi podsticaj. Ako veću važnost osoba pridaje zanimljivosti posla, onda ga visina plate neće motivisati da radi dosadan posao.</p>	<p>Zanimljivost posla može biti jači motivacijski faktor od plate te treba učiniti sve da se nastavni rad ne pretvori u rutinu, već da bude kreativan.</p> <p>Odnos radnog postignuća i nagrade za njega treba da je transparentan i on bi trebao biti standardizovan kako bi nastavnik znao šta može očekivati za određeni kvalitet ili nivo radnog postignuća.</p> <p>U tom kontekstu je važno da postoji set nagrada (podsticaja) koje se omogu očekivati.</p>
<p>Teorija pravednosti (Adams)</p> <p>Pažnju posvećuje uzrocima i posljedicama (ne)zadovoljstva radom. U njoj suštini je odnos organizacije i zaposlenih u smislu razmjene, koja bi trebala biti jednaka i pravična kako bi zaposleni bio motivisan. Naime, zaposleni radeći ulaze svoju stručnost i energiju, a od organizacije zauzvrat dobija različite nagrade (platu, priznanja, ugled, beneficije...). U toj razmjeni usluga i dobara, svaka od strana može te doprinose da povremeno procijeni kao nejednake, a razmjenu kao nepravednu, što se može negativno odraziti na motivaciju zaposlenih za rad. Obim između opažene i doživljene nejednakosti uzrok je napetosti između zaposlenog i organizacije. Doživljena nejednakost motiviše osobu da smanji nejednakost, odnosno postigne pravednost, i to najčešće smanjivanjem svog radnog angažmanana (narodski rečeno „koliko para toliko muzike“).</p>	<p>Neophodno je voditi računa o pravičnosti u nagrađivanju rada zaposlenih, imati u tom smislu „fer“ odnos.</p> <p>Otvorenom komunikacijom sa nastavnicima mogu se riješiti mnogi nesporazumi, pa i doživljaj nejednakosti.</p> <p>Sistematski je potrebno pratiti (ne)zadovoljstvo nastavnika, reagovati na njega obrazloženim odlukama.</p> <p>Ne treba ostaviti prostora da se nastavnik ponaša u skladu sa izrekom „ne može me platiti tako malo koliko ja mogu malo da radim“, jer nastavnici često imaju utisak da su malo plaćeni.</p>
<p>Integrativni model motivacije (Porter i Lavler) ili teorija očekivanja</p> <p>Tri vrste očekivanja su važne za rad: očekivanje da uloženi rad donese rezultat (učinak); uspješno obavljen zadatak donosi odgovarajuću nagradu; nagrada je privlačna i važna (u određenoj mjeri) za zaposlenog. Izostanak bilo kog očekivanja će smanjiti ili eliminisati motivaciju.</p>	<p>Individualna očekivanja zaposlenih su vrlo važna te bi ih trebalo poznavati i na osnovu poznavanja očekivanja oblikovati i individualizirati zahtjeve prema zaposlenima.</p> <p>Iznevjeriti neko od očekivanja značilo bi „pučanj“ u motivaciju za rad.</p>

Predstavljanje teorija motivacije u „instant“ varijanti imalo je za cilj apostrofiranje značaja ovog fenomena i ukazivanje na važnost razumijevanja motivacije kako bi rukovodilac imao valjanu osnovu za djelovanje u motivacionoj sferi rada, odnosno u sferi upravljanja motivacijom zaposlenih.

Kako upravljati motivacijom zaposlenih?

Motivacioni menadžment, baziran na dobrom razumijevanju motivacije za rad, može da se sagleda kroz tri koraka:

- *Istraživanje motivacionog potencijala.* Nalazi dobijeni istraživanjem mogu da odgovore na pitanje šta nastavnici, stručni saradnici, administrativni i tehnički radnici zaista žele i „trebaju“. To se može utvrditi i procijeniti različitim načinima i tehnikama, direktno – razgovorom sa njima i diskusijama na radnim sastancima, indirektno – posmatranjem njihovog ponašanja i reagovanja u radnim situacijama.
- *Postupanje na osnovu nalaza istraživanja.* Nalazi će ukazati na želje i potrebe zaposlenih, na motivirajuće i demotivirajuće činioce. Primjera radi, istraživanja su pokazala da se kao motivatori često javljaju mogućnost napredovanja, zanimljivost posla, mogućnost usavršavanja, priznanja, pravo na odlučivanje i sl., a kao demotivatori se javljaju nekompetentan nadzor, loši međuljudski odnosi, uslovi rada, nedovoljna nagrada, nesprovođenje obećanog i sl. Na osnovu nalaza, direktor će planirati motivaciono postupanje – odrediti ciljeve i strategije motivisanja. Naravno, strategije su determinisane konkretnim nalazima istraživanja motivacije u konkretnom radnom okruženju, ali kao primjere navodimo sljedeće strategije:
 - Promjena (mijenjanje) odnosa rukovodioca prema zaposlenima,
 - Komunikacija sa zaposlenima (permanentna, kontinuirana, funkcionalna...),
 - Omogućavanje kreativnog inoviranja posla,
 - Modifikacija ponašanja rukovodioca,
 - Razvijanje kulture sklada i dobrih međuljudskih odnosa u organizaciji ili kreiranje motivacionog okruženja.

• *Kreiranje motivacionog okruženja.* Motivaciono okruženje se može kreirati samo u radnoj (organizacijskoj) klimi u kojoj dominiraju skladni i zdravi međuljudski odnosi. Kreiranje motivacionog okruženja treba bazirati na respektovanju brojnih načela. Evo nekih koja se odnose na direktora:

- Motivisan direktor (podstiče ličnim primjerom, permanentno informiše o inovacijama, pouzdan je, izvršava obećanja, nastupa sa oduševljenjem, širi pozitivnu energiju i pravi dobru atmosferu – takav direktor je motivator za zaposlene).
- Jasni i dostižni ciljevi (motivisanje ima smisla samo ako svi „vidimo“ čemu težimo; to ne moraju biti krupni dugoročni ciljevi, već kratkoročni i dohvatljivi i ostvarljivi kako bi nas njihova ostvarenja kao mali uspjesi pokretali dalje, ka većim – direktor mora takve ciljeve učiniti transparentnim).
- Najbolji rezultati se postižu u timu (sam osjećaj pripadnosti timu doprinosi rezultatu – direktor bi trebao cito nastavnički kolektiv integrisati u „pobjednički“ tim i učiniti sve da ga svaki nastavnik doživljava kao svoj tim).
- Svako je aktivno uključen u „život“ škole (uobičajena je situacija da su jedni aktivniji od drugih, da su neki zlovoljni i inertni, a drugi proaktivni i agilni; „život“ škole žive svi i treba ih aktivirati – neophodno je da direktor provocira aktivnost i neaktivnih, a uvažava ideje aktivnih).
- Svako se može motivisati za rad (opet uobičajena situacija da postoje zaposleni, pa i nastavnici, koje ništa ne dotiče, rutinski odrađuju posao, prave greške, imuni su na kvalitet i oduševljenje uspjehom; ali i oni imaju „upaljač“ do kojeg je moguće, ali teško doći – neophodno je da direktor traga za njim, jer nikako ne bi smio takve ljude isključiti iz motivacionog potencijala).

U motivacionom menadžmentu su posebno značajni i važni podsticaji kao instrumenti čija je primjena neizostavna prilikom sprovođenja strategija motivisanja i prilikom kreiranja motivacionog okruženja. Svjedoci smo aktuelnosti tradicionalnih motivacionih koncepcija koje

zagovaraju nagradu i kaznu kao snažne motivatore ili podsticaje. Nesumnjivo je da su ovi podsticaji i danas aktuelni i primjenjivi, iako u iskustvu motivacionih menadžera nailazimo na brojne druge podsticaje ili, bolje rečeno, motivacione impulse. Sugestija direktorima obrazovnih institucija bi bila da, shodno dobrom poznavanju svojih zaposlenih, izgrađuju sopstveni arsenal podsticaja i da njihovu primjenu individualiziraju.

Tabela broj 17: Motivacioni podsticaji

Motivacioni direktorovi podsticaji:	Organizacioni motivacioni podsticaji:
<ul style="list-style-type: none"> • Pohvale • Priznanja • Unapređenja • Uvažavanje ideja • Omogućavanje kreativnosti na poslu • Iskazivanje poštovanja • Slavljenje grupnih i pojedinačnih uspjeha • Omogućavanje usavršavanja • Omogućavanje fleksibilnosti na poslu • Redovne povratne informacije 	<ul style="list-style-type: none"> • Plate prema radu (usklađenost raspodjele plate sa radom koji učaju pojedinci) • Visina plate (visina/iznos sopstvene zarade u odnosu na uloženi rad i troškove života) • Sigurnost u starosti (uplaćivanje penzionog osiguranja) • Rad bez velikog napora • Dobri međuljudski odnosi • Dobri odnosi sa rukovodicima • Mogućnost za kvalitetan rad (tj. potpuno ispoljavanje sposobnosti u poslu) • Dobri fizički uslovi za rad (temperatura, provjetravanje, čistoća i slično)



- Kakvog bih ja direktora želio/željela?
- Kakav je motivacioni potencijal mojih zaposlenih?
- Koje motivacione podsticaje najviše praktikujem?

2.3.

Profesionalni razvoj nastavnika i karijerni menadžment

Raditi s ljudima znači razvijati ih.

Peter Drucker

Ne treba dokazivati da je nastavnik jedan od najvažnijih, gotovo presudnih faktora uspješnog obrazovnog procesa, reformisanja i inoviranja obrazovanja. Uvijek su aktuelne rasprave o nastavniku, o pripremanju za nastavnički poziv, o usavršavanju nastavnika, o njegovim ulogama i kompetencijama. Posebno se naglašava značaj planskog, sistematskog, kontinuiranog i „sistemske uređenog“ razvoja profesionalnih kompetencija nastavnika za uspješno ostvarivanje obrazovnih ciljeva. Stoga je profesionalni razvoj i stručno usvršavanje nastavnika (kao krucijalni dio profesionalnog razvoja) neophodno sistemski riješiti i njime kompetentno upravljati. To je još jedan izazov za direktore.

Šta obuhvata profesionalni razvoj? Poznata krilatica *Dobro obrazovanje zahtijeva dobrog nastavnika* nas inspiriše na brojna pitanja: šta čini dobrog nastavnika, kako postati dobar nastavnik, kako opsta(ja)titi kao dobar nastavnik... Ključna riječ u svim odgovorima bila bi „profesionalizam“, profesionalno obavljanje posla, koje se bazira na stalnom i kontinuiranom obrazovanju i učenju. Različita su mišljenja o fazama profesionalnog razvoja nastavnika i ona su posljedica dvaju pristupa – faznog i integrativnog (Alibabić, Ovesni 2005). Fazni pristup zagovara dvije faze u razvoju nastavničke profesije, pripremanje za profesiju (inicijalno obrazovanje) i profesionalni razvoj, koji započinje stupanjem u nastavničku praksu (nastavničko iskustvo, neformalno i formalno

usavršavanje). Integrativni pristup zagovara integraciju obje faze, uključujući čak još jedan, prvi korak u izboru profesije, a to je odluka da se baš ta profesija izabere:

- Izbor nastavničke profesije;
- Inicijalno obrazovanje (fakultetsko obrazovanje);
- Pripravnički staž (učenje kroz partnerski odnos mentora i pripravnika);
- Nastavničko iskustvo/praksa (razvoj kroz iskustveno učenje u toku rada, posebno karakteristično za odrasle ljude);
- Profesionalno usavršavanje u toku rada (neformalno obrazovanje i samoobrazovanje; participacija u brojnim oblicima, poput radionica, seminara, predavanja..., koji mogu biti organizovani u instituciji u kojoj nastavnici rade (kao „in-servis“ obuka) ili van institucije; posebno značajan vid usavršavanja je samoobrazovanje, kao planirano i organizovano samostalno učenje);
- Dalje formalno obrazovanje (specijalističke, master i doktorske studije, koje mogu biti u funkciji profesionalnog razvoja i onda kada nisu uslov za dato radno mjesto, već samo ambicija nastavnika).

Međutim, svjedoci smo da se u nastavničku profesiju ulazi i kroz pripravnički staž, bez nastavničkog inicijalnog obrazovanja (sa završenim nenastavničkim fakultetima i dopunskom

pedagoško-psihološkom pripremom), što je potpuno legitimno, i što znači da tada počinje profesionalni razvoj te kategorije nastavnika. Svjedoci smo da su nastavnici i treneri u neformalnom obrazovanju odraslih često iz potpuno drugih zanimanja i profesija, te da nastavničke i trenerske kompetencije stiču na različite načine kroz forme neformalnog obrazovanja, a potom se također kontinuirano profesionalno usavršavaju. U literaturi i praksi profesionalnog razvoja, posebno stručnog usavršavanja, susrećemo različite funkcije i njima odgovarajuće modele profesionalnog razvoja (Stanković, Pavlović 2010). Funkcije profesionalnog razvoja su *kompenzirajuća i razvijajuća*; ostvaruju se primjenom *modela zasnovanog na deficitu* (nastavnik se usavršava kako bi kompenzirao nedostatak relevantnih znanja i vještina koje nije imao prilike ranije steći) i *modela zasnovanog na razvojnim zadacima* (nastavnik se usavršava jer treba da odgovori novim razvojnim zadacima koji su posljedica društvenog, naučnog, tehnološkog razvoja i njegovih implikacija na obrazovnu praksu).

Koja (kakva) je uloga direktora u profesionalnom razvoju nastavnika? U standardima za direktore (u onim zemljama koje ih imaju), jedan od standarda kompetencija se odnosi na profesionalni razvoj zaposlenih i on glasi: *Direktor obezbjeđuje uslove i podstiče profesionalni razvoj zaposlenih⁸*, što bi značilo da se njegova „briga“ odnosi na posljednje četiri, posebno označene, prethodno navedene faze u profesionalnom razvoju. Kada se zapitamo šta to direktor preduzima kako bi ostvario ovaj standard, čini se da odgovor leži u sljedećim aktivnostima (kojima su autori ovog priručnika opisali navedeni standard):

- Inicira i podstiče procese evaluacije i samoevaluacije kako bi nastavnici spoznali svoju potrebu za usavršavanjem, a potom podržava njihovo kontinuirano usavršavanje.
- Podržava lične planove profesionalnog razvoja i osigurava jednakе mogućnosti za usavršavanje i učenje podržavajući učešće nastavnika u različitim oblicima usavršavanja.
- Učestvuje u izradi godišnjeg plana stručnog usavršavanja i obezbjeđuje uslove za njegovu realizaciju.

- Koristi dostupne mu mehanizme motivisanja za usavršavanje.
- Vrednuje rezultate stručnog usavršavanja i njihove implikacije na obrazovnu praksu.

Profesionalnim razvojem nastavnika je neophodno upravljati kako on ne bi bio haotičan. Uočavamo nekoliko nivoa upravljanja:

- *Na nivou obrazovnog sistema*, a u kontekstu obrazovnih politika (profesionalni razvoj nastavnika predstavlja važan dio obrazovne politike svake zemlje. Takav zaključak proističe iz analize normativnih akata o obrazovanju u okviru kojih se posebnim odredbama reguliše usavršavanje nastavnika, odnosno njegova organizacija, upravljanje i finansiranje, vrednovanje programa, prava i obaveze nastavnika u procesu usavršavanja);
- *Na nivou obrazovne institucije* (u decentralizovanom upravljanju profesionalnim razvojem, posebno mjesto, a i odgovornost, pripada obrazovnoj instituciji/školi. Na ovom nivou profesionalnim razvojem upravljaju direktor i menadžmentski tim. Oni planiraju stručno usavršavanje, obezbjeđuju uslove za njegovu realizaciju (u instituciji ili van nje), iznalaže izvore finansiranja i prate efekte usavršavanja. Treba naglasiti da je za to potreban visok nivo upravljačke kompetentnosti. Obrazovna institucija, uz to što je po definiciji „organizacija u kojoj se uči“, postaje i „organizacija koja uči“ ako organizuje i realizuje oblike usavršavanja za svoje zaposlene u samoj instituciji, što mnoge škole i čine);
- *Na ličnom nivou svakog nastavnika* (to je tzv. „samoupravljanje“ – nastavnik preuzima odgovornost za sopstveni profesionalni razvoj i razvoj organizacije/škole i obrazovnog procesa. Upravljati svojim profesionalnim razvojem znači biti svjestan svojih obrazovnih potreba i mogućnosti njihovog zadovoljavanja, imati kriterije izbora ponuđenih programa i sposobnost kreiranja projekata samostalnog učenja, planirati, organizovati, usmjeravati i kontrolisati proces zadovoljavanja svojih obrazovnih potreba).

⁸ Standardi kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja (2014).

Sudeći na osnovu analize standarda kompetencija direktora (koji su aktuelni u nekim zemljama) i na osnovu analize direktorske prakse, u brojne nadležnosti direktora spada i profesionalni razvoj zaposlenih (naravno, uključujući i njegov profesionalni razvoj). Stoga je neophodno da direktor taj posao obavlja kompetentno i uz pomoć svog menadžmentskog tima. Ne postoje dobri ili loši obrasci ili modeli upravljanja profesionalnim razvojem, jer je profesionalni razvoj, pa stoga i način upravljanja njime, specifičan i originalan za svaku organizaciju/instituciju, nosi pečat konkretnе institucije. Međutim, ako direktor želi profesionalnom razvoju prići respektujući principe menadžmenta, može primijeniti model strategijskog upravljanja na područje profesionalnog razvoja. Drugim riječima, kroz faze ili korake strategijskog upravljanja može sagledati i realizovati aktivnosti upravljanja profesionalnim razvojem specifične za njegovu instituciju i nastavnike (vidjeti primjer u Tabeli broj 18).

Tabela broj 18: Primjer koraka strategijskog upravljanja i aktivnosti upravljanja profesionalnim razvojem

Koraci strategijskog upravljanja	Aktivnosti upravljanja profesionalnim razvojem
Analiza okruženja	Utvrđivanje potreba za usavršavanjem; identifikovanje faktora koji utiču na njihovo zadovoljavanje: motivisanost (dobrovoljnost i prnuda), finansijski, materijalni i organizacioni aspekti;
Formulisanje strategije	Planiranje – izrada godišnjeg plana usavršavanja na osnovu rezultata prethodne analize; obezbjeđivanje uslova za realizaciju plana;
Sprovodenje strategije	Realizovanje plana;
Kontrola i evaluacija strategije	Analiza realizacije plana; procjena efekata usavršavanja i implikacija na uspješnost nastave.

Da li je nastavnička profesija karijerna?

Tradicionalno se karijera vezivala za tzv. jake profesije poput ljekara, advokata, arhitekata, za javne ličnosti poput političara, sportista, umjetnika...

O karijeri nastavnika, prema našem saznanju, nije se govorilo i pisalo, iako prema izvornom tumačenju profesija nastavnik spada u red javnih profesija, a nastavnik u red javnih ličnosti, kroz čiju karijeru „prolaze“ generacije i generacije mlađih i njihovih roditelja, čija karijera treba da „raste“ baš kao što rastu te mlađe generacije. Termin karijera ima više značenja. Definisanjem karijere se bave uglavnom autori iz oblasti menadžmenta ljudskih resursa, sociolozi i psiholozi. Andragoški orijentisano gledanje na karijeru posebno naglašava relaciju karijere i stalnog učenja. U tom smislu, *karijeru određujemo kao kretanje u svijetu rada bazirano na stalnom učenju i iskustvenom sazrijevanju, usmjereni ka individualnom (ličnom i profesionalnom) i organizacijskom rastu i razvoju* (Alibabić, Ovesni 2008). Očigledno je da se karijera temelji na profesionalnom razvoju.

Podsjećanje na značenje termina karijera dovodi nas do koncepta karijere nastavnika. Koncept karijere uopšte, pa i koncept karijere nastavnika, dvodimenzionalan je, sadrži subjektivnu i objektivnu dimenziju. Subjektivna dimenzija se odnosi na promjene koje se događaju na „unutrašnjem planu“ pojedinca, kao posljedica radnog i životnog iskustva i učenja, a koje se manifestuju kroz *promjene u doživljavanju sopstvenog profesionalnog identiteta, uspona i uspjeha*. Psihološki osjećaj sopstvenog profesionalnog rasta i uspjeha je vrlo bitna dimenzija, jer se smatra izvorištem energije za nove profesionalne izazove koji mogu podsticati dalji razvoj karijere. Objektivnu dimenziju čini *promjena poslova, radnih mesta, položaja i nivoa odgovornosti*. S obzirom na specifičnost nastavničke profesije, objektivna dimenzija koncepta karijere nastavnika rjeđe podrazumijeva promjenu radnih mesta (kao što je uobičajeno u mnogim drugim profesijama), ali uključuje javnu promociju, nivo odgovornosti, pa i formalno napredovanje.

Uvažavanje navedenog koncepta podrazumijeva podršku organizacije razvoju karijere. U tom smislu, od organizacije, odnosno škole, očekuje se sljedeće: da svoj razvoj bazira na razvoju zaposlenih/nastavnika; da povezuje karijerne ciljeve sa strategijskim razvojnim ciljevima škole; da podstiče aktivnu ulogu nastavnika u upravljanju sopstvenom

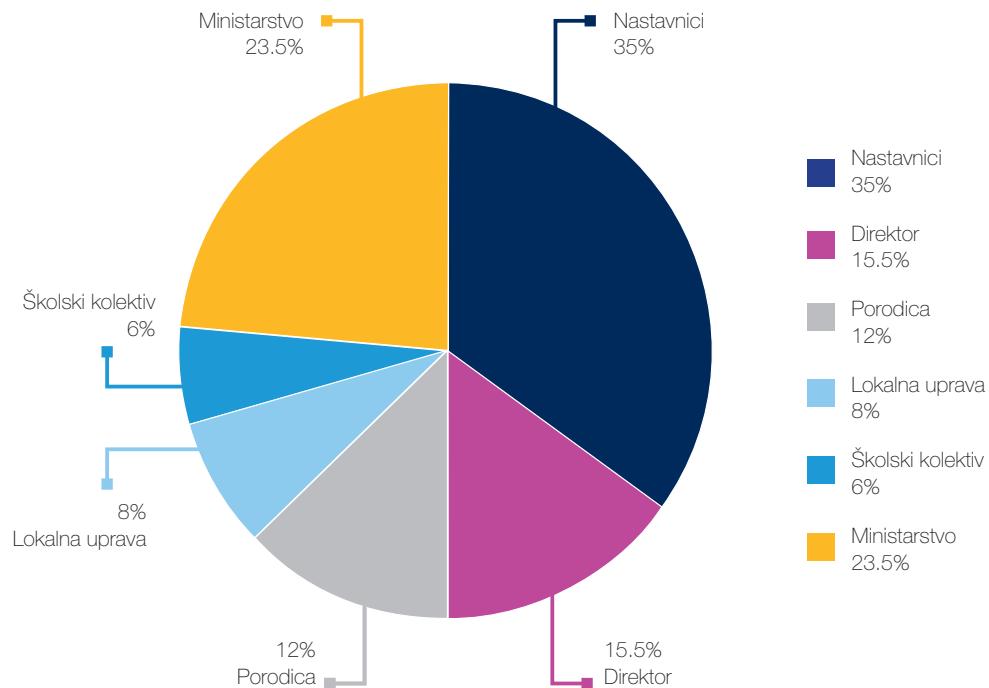
karijerom; da promoviše i podstiče posredničku ulogu menadžera/direktora u integriranju potreba zaposlenih i organizacije; da stvara mogućnosti za zadovoljavanje obrazovnih potreba nastavnika... Naravno, sve to što se očekuje od škole ustvari se očekuje od direktora i njegovog tima.

Šta podrazumijeva karijerni menadžment?

Karijerni menadžment obuhvata sve aktivnosti, individualne i organizacijske, usmjerenе na razvoj individualne karijere unutar konkretnе organizacije. Dakle, upravljanje karijerom nastavnika je odgovornost kako samog nastavnika tako i organizacije. Plan razvoja pojedinačne karijere

(kao krucijalni dio karijernog dosjea svakog nastavnika) zasniva se na usaglašenosti potreba nastavnika i organizacije, na usklađenosti ciljeva nastavnika i organizacije i načina njihove realizacije. Dakle, uloga direktora u karijernom menadžmentu nastavnika je vrlo značajna, jer je on taj koji predstavlja organizaciju u planiranju karijere nastavnika i doprinosi da se plan razvoja karijere ostvaruje. Da je njegova uloga značajna, pokazuju i rezultati istraživanja uticaja različitih faktora na karijerni razvoj nastavnika prikazanih na Slici broj 6 (Alibabić, Ovesni 2008).

Slika broj 7: Sfere uticaja na „poligonu” karijernog razvoja nastavnika



- Na koje probleme nailazim prilikom obezbjeđivanja uslova za profesionalni razvoj zaposlenih/nastavnika?
- Koje aktivnosti preduzim kako bih podsticao/podsticala profesionalni razvoj zaposlenih?
- Kakav je raspored faktora uticaja na poligonu mog karijernog razvoja?

Bilješke

3. Upravljanje obrazovnim procesom i postignućima

*Obrazovanje je najmoćnije oružje
koje možete upotrijebiti da promijenite svijet.*

Nelson Mandela

Cilj ovog modula je razvijanje kompetencije za upravljanje obrazovnim procesom i postignućima. U tom kontekstu, akcent je stavljen na stručnu kompetenciju iz okvira kompetencijskog profila direktora, odnosno na pedagošku, andragošku i didaktičku kompetentnost direktora, koja podrazumijeva:

- Razvijanje kulture cjeloživotnog učenja i stvaranje uslova za uspješan obrazovni proces i razvoj učenika/polaznika;
- Razumijevanje didaktičkih aspekata obrazovanja/nastave, posebno kurikuluma orijentisanog na ishode;
- Procjenjivanje realizacije nastave ili treninga (činilaca, uslova i načina) i postignuća učenika/polaznika.



3.1.

Razvoj kulture cjeloživotnog učenja i stvaranje uslova za uspješan obrazovni proces i razvoj učenika/polaznika

U obrazovanju, kao i u svakoj drugoj djelatnosti, sve se mora pažljivo planirati i pripremiti da bi se stvari odvijale kako treba. Svaki sjajno održan čas nije se desio kao posljedica slučajnosti, već dobre pripreme nastavnika za taj susret sa učenicima, i najčešće nije jedan jedini izolovani „uspješni slučaj“ u nekoj školi, već je jedna epizoda u seriji razvijanja kulture cjeloživotnog učenja.

CJELOŽIVOTNO UČENJE obuhvata različite aktivnosti učenja koje čovjek preduzima tokom života sa ciljem unapređivanja znanja, vještina, stavova i sposobnosti iz svih životnih domena.

Šta je to kultura cjeloživotnog učenja? To je organizaciona kultura u kojoj je jedna od dominantnih vrijednosti cjeloživotno učenje i u kojoj su mnogi aspekti funkcionalisanja organizacije (misija, vizija, strategije, norme i pravila ponašanja) podređeni upravo omogućavanju nastanka i održavanja ovog fenomena u organizaciji. Za jednu obrazovnu instituciju možemo reći da razvija kulturu cjeloživotnog učenja ako omogućava permanentno zadovoljavanje potreba svojih učenika za učenjem (i izvan redovne nastave), svojih zaposlenih (kroz kontinuirano usavršavanje), ako valjano osposobljava učenike za samostalno učenje, ako razvija sistem vrijednosti u kojem posebno mjesto ima znanje, čije sticanje nema kraja, ako je otvorena za ideje svih (učenika, nastavnika, roditelja, lokalne zajednice, tržišta rada...), ako je otvorena za inovacije... U taj proces razvoja kulture

Ne planirati znači planirati neuspjeh.

Benjamin Franklin

cjeloživotnog učenja uključeni su svi, ali direktor ga predvodi, koordinira i evaluirala.

Kako do kulture cjeloživotnog učenja? Ovaj put nije ni brz ni lak. On podrazumijeva mnogo pripremnih radnji, za koje lako nekada ni ne vidi direktnu vezu sa obrazovnom djelatnošću. Jedan od prvih koraka na tom putu je *stvaranje uslova za unapređivanje nastave i učenja u skladu sa obrazovnim i drugim potrebama učenika*. To znači razumjeti i prihvatičiti činjenicu da škola postoji zbog učenika, a ne učenici zbog škole, i da škola i njen menadžment moraju da ulože svu svoju snagu da skroje školski život koji će biti po mjeri učenika. Akcenat je na fleksibilnom kurikulumu koji će odgovoriti na obrazovne potrebe učenika, jer ukoliko nastava ne odgovara njihovim potrebama, učenici će je mehanički odradivati i biti fokusirani samo na elemente nužne za njeno okončanje. Drugi korak je *praćenje savremenih kretanja u razvoju obrazovanja i stalno stručno usavršavanje*. Ovaj korak je u tjesnoj vezi sa prethodnim korakom: obrazovne potrebe učenika su u velikoj mjeri usmjereni na budućnost, i u tom smislu, samo savremeni sadržaji, metode i primjeri će motivisati učenike i zadovoljiti njihove obrazovne potrebe. To znači da i nastavno osoblje, kroz svoje stručno usavršavanje, mora da bude u konstantnom kretanju kako bi ovladalo inovacijama i inkorporiralo ih u svoj nastavni rad, koji nikako ne smije biti repetitivan i šablonski. Sa prethodna dva koraka je u tjesnoj vezi i treći, a to je *motivisanje i inspirisanje zaposlenih*

i učenika na kritičko prihvatanje novih ideja i proširivanje iskustava. Ovdje je na sceni liderška funkcija direktora, koji motiviše i inspiriše učenike i nastavnike za proširivanje njihovih iskustava, motiviše ih da učine iskorak iz zone komfora i poznatosti, a kasnije i da proživljeno iskustvo, sada već transformisano u znanje, prihvate i aktivno koriste za sticanje novih iskustava i znanja. Kao lider, direktor treba da podstiče i atmosferu učenja u kojoj učenici postavljaju sopstvene ciljeve učenja i prate svoj napredak. To bi značilo da učenici doživljavaju školu kao instrument za zadovoljavanje svojih obrazovnih potreba, kao instrument za unapređenje svojih života, a ne kao instituciju koja predstavlja „nužno зло“ koje se mora izdržati na putu ka odraslosti. To bi značilo da škola prihvata učenike kao partnera u planiranju, organizaciji i evaluaciji obrazovne djelatnosti, što podrazumijeva da učenici participiraju u demokratskim procesima i donošenju odluka, naravno, u razumnoj mjeri, oko pitanja u kojima je to moguće i smisleno. Dakle, da bi škola kreirala kontekst cjeloživotnog učenja, ona se mora otvoriti i prema nastavnicima i prema učenicima, ali i prema široj zajednici, podstićući saradnju, učenje, razmjenu iskustava i širenje dobre prakse.

Ima li kultura cjeloživotnog učenja neke preduslove? DA! Osim pomenutih koraka, preduslov stvaranja bilo kakve kulture učenja mora biti stvaranje zdravih i bezbjednih uslova za učenje i razvoj učenika. Kultura cjeloživotnog učenja se može kreirati samo u bezbjednom okruženju, bez fizičkog i verbalnog nasilja i uz poštovanje prava učenika. Škola mora imati nultu toleranciju na bilo kakav vid diskriminacije i širenje atmosfere mržnje i straha. Direktor i njegov tim su odgovorni za kreiranje i održavanje i fizički zdrave sredine, sa visokim higijenskim standardima, ali i mentalno zdravog okruženja u kojem učenici mogu slobodno i kvalitetno da uče i razvijaju se.

Kakav je odnos kulture cjeloživotnog učenja prema inkluziji? Kada govorimo o kulturi cjeloživotnog učenja u školi, moramo imati na umu da ona mora važiti podjednako za sve. To znači da duh cjeloživotnog učenja podrazumijeva inkluziju, a da direktor i njegov tim moraju uvažavati specifičnosti i različitosti učenika i promovisati toleranciju. Kada se spomene inkluzija, vrlo često pomislimo na učenike iz osjetljivih društvenih grupa, učenike sa invaliditetom ili smetnjama u razvoju. Tačno je da inkluzivni pristup obuhvata njih, ali ne smijemo zaboraviti da se inkluzija odnosi i na talentovane i nadarene učenike, koje ne smijemo zapostaviti fokusirajući se na prosječnost kao cilj rada škole. Menadžment škole ne smije da bježi od individualnih obrazovnih planova kao jednog od instrumenata za dostizanje inkluzije, ali i poznavanja zakonitosti razvoja svake od pomenutih grupa kako bi im obezbijedili uslove za uvažavanje njihove različitosti.



- Da li moja škola/organizacija za obrazovanje odraslih razvija kulturu cjeloživotnog učenja?
- Da li se i po kojim pitanjima učenici/polaznici pitaju u mojoj školi/organizaciji?
- Šta je moja škola/organizacija učinila u pogledu uključivanja svih osjetljivih grupa u vaspitno-obrazovni proces?

3.2. Didaktički aspekti obrazovnog procesa

Neznanje je majka drskosti.

Tukidid

Kako bi inovirao obrazovni proces i doprinosio njegovoj efektivnosti i efikasnosti, od direktora se očekuje da dobro poznaje sve aspekte obrazovnog/nastavnog procesa, počev od programa, odnosno kurikuluma, preko didaktičko-metodičkih aspekata njegove realizacije, do vrednovanja obrazovnih postignuća. U namjeri da doprinesemo poznavanju i razumijevanju značajnih aspekata obrazovnog procesa, postavljamo nekoliko narednih pitanja (iako ih ima mnogo više), a odgovore na njih smatramo elementima stručne kompetencije direktora.

Šta se podrazumijeva pod kurikulumom?⁹ Često se nastavni program i kurikulum poistovjećuju. Međutim, moglo bi se reći da je kurikulum cijelovit plan upravljanja procesom i efektima učenja ili, još preciznije, plan upravljanja programom obrazovanja i njegovom implementacijom. Kurikulum sadrži jasan, nedvosmislen i koherentan odgovor na sljedeća pitanja:

- Zašto se nešto uči? (ciljevi i ishodi učenja);
- Šta se uči? (sadržaj/gradivo koje se uči kako bi ishodi bili ostvareni);
- Kako se odvija proces učenja? (scenario učenja i poučavanja, strategije učenja, organizacioni oblici, sredstva, metode, tehnike, materijali);

⁹ Elaboraciju fenomena kurikuluma bazirali smo uglavnom na korišćenju dva izvora: Despotović 2010; Kennedy 2007; i na internim prezentacijama autorâ Priručnika, koje su korišćene prilikom realizacije ovog modula.

- Ko, kako i kada obavlja procjenu naučenog? (nastavnik/trener, učenik/polaznik...);
- Ko poučava? (nastavnik/trener);
- Ko uči, odnosno koga podučavamo? (antropopsihološke i socijalne osobenosti i karakteristike onih koji uče);
- Gdje i kada se odvija proces učenja?

Odgovori na prva četiri pitanja predstavljaju programski dio kurikuluma te se zato program i kurikulum često poistovjećuju, dok odgovori na preostala pitanja predstavljaju kontekstualni dio kurikuluma. Minimalnu strukturu svakog programa obrazovanja, odnosno programskog dijela kurikuluma, čine sljedeći elementi:

- ciljevi i ishodi učenja,
- sadržaji učenja,
- aktivnosti učenja i poučavanja, metode i sredstva učenja i
- kriterijumi i načini vrednovanja postignuća.

Riječ kurikulum ima korijen u latinskoj riječi *currere*, koja znači trčati, trčati trku, trka, trkalište (u obliku ovalne staze na kojoj su se odvijale trke rimskeh bornih kola). U području obrazovanja i učenja, riječ kurikulum dobila je značenje toka i redoslijeda učenja, serije „prepreka i prepona“ (predmeta) u učenju koje se moraju savladati za određeno vrijeme.

Postoje tri pristupa u razvoju programa/kurikuluma: (1) pristup zasnovan na sadržaju (u fokusu su obrazovni sadržaji, popis oblasti i tema); (2) pristup zasnovan na aktivnostima i procesima (u fokusu su oblici, metode i strategije učenja i poučavanja) i (3) pristup zasnovan na ishodima (u fokusu su rezultati učenja i poučavanja, ono što će učenik znati, umjeti i biti u stanju da uradi nakon procesa učenja i poučavanja).

U razvoju i dizajniranju obrazovnih programa, danas je aktuelan upravo pristup zasnovan na ishodima. To je tzv. „dizajniranje unazad“, jer se polazi od kraja, završetka i rezultata obrazovnog procesa, i sve što prethodi tome podređeno je baš tome. Isthodi su eksplicitni iskazi o rezultatu učenja, dok su ciljevi iskazi o namjeri učenja. Isthodi mogu biti opšti i specifični. Opšti opisuju rezultate učenja u vidu stručnih kompetencija (formulišu se za cijelokupan ciklus učenja), dok posebni isthodi opisuju rezultate učenja u obliku posebnih znanja, vještina i stavova (formulišu se za pojedinačne predmete ili za nastavne jedinice). Odnos ciljeva i ishoda je predstavljen u Tabeli broj 19, dok je primjer njihove formulacije predstavljen u Tabeli broj 20.

Tabela broj 19: Razlike između ciljeva i ishoda

Ciljevi	Isthodi
Omogućavaju planiranje.	Omogućavaju praćenje i vrednovanje.
Opisuju namjeru učenja.	Opisuju rezultat učenja.
Opisuju nastavu.	Opisuju učenje.
Opisuju ono što će nastavnik da radi.	Opisuju ono što učenik radi.
Usmjereni su na mogućnosti i potrebe učenika.	Usmjereni su na upotrebu naučenog.
Pod kontrolom su nastavnika.	Pod kontrolom su učenika.
Uključuju procjenu količine sadržaja učenja u određenom vremenu.	Uključuju procjenu količine vremena za kompleksnost sadržaja.
Nemjerljivi su i teško provjerljivi.	Provjerljivi su i često mjerljivi.
Formulišu se u obliku glagolske imenice.	Formulišu se u obliku aktivnog glagola.

Tabela broj 20: Primjer formulacije cilja i ishoda u nastavi fizičkog vaspitanja u prvom razredu obaveznog obrazovanja

Primjer cilja:	Primjer ishoda:
<ul style="list-style-type: none"> - Osnopljivanje za samostalno vježbanje u slobodnom vremenu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prepoznaće osnovne vrste vježbi oblikovanja. - Pozitivno doživljava i vrednuje nastavu fizičkog i zdravstvenog vaspitanja. - Izvodi pokrete za oblikovanje tijela.

Instrument za opisivanje i klasifikaciju ciljeva, a potom i ishoda učenja, naziva se taksonomija. Posebno je poznata Blumova taksonomija učenja, prema kojoj se svi ciljevi i ishodi smještaju u tri domena ličnosti onoga koji uči, i stoga se formulišu kao *znanja, stavovi i vještine* (primjer formulisanih ishoda iz svih tri domena već je dat u Tabeli broj 20):

- *Kognitivni domen* (ciljevi i ishodi se odnose na znanja),
- *Afektivni domen* (ciljevi i ishodi se odnose na stavove i vrijednosti, na osjećanja),
- *Psihomotorni domen* (ciljevi i ishodi se odnose na vještine).

Domeni odnosno nivoi učenja u svakom domenu su hijerarhijske strukture, što podrazumijeva da svaki nivo mora u potpunosti biti savladan prije prelaska na sljedeći (vidjeti Shemu broj 7).

Shema broj 7: Blumova taksonomija



Radi ilustracije nivoa učenja u kognitivnom (saznajnom) domenu, u Tabeli broj 21 su predstavljeni značenje svakog nivoa i načini provjere, odnosno glagoli kojima se mogu formulisati ishodi kako bi bili provjerljivi (a shodno njima se može napraviti instrument, kao npr. test za procjenu postignuća).

Tabela broj 21:
Provjera ishoda u kognitivnom području

Nivoi	Značenje	Način provjere
Znanje	Posjeduje informacije; zna osnovne ideje.	Definiši, navedi, opiši, pokaži, označi, izaberi.
	Prenosi informaciju iz jednog u drugi kontekst; upoređuje; grupiše; nalazi uzroke; predviđa posljedice.	Opiši, interpretiraj, rezimiraj, poveži, napravi razliku, objasni.
Razumijevanje	Koristi pojmove, ideje i teorije u novim situacijama; rješava probleme.	Primijeni, pokaži, riješi, ispita, izračunaj, modifikuj, izmjeni.
	Određuje strukturu; identificira komponente; (re)organizuje komponente.	Izdvoji, klasifikuj, podijeli, izaberi.
Analiza	Producira nove ideje iz postojećih podataka; povezuje informacije i znanja iz različitih oblasti; zaključuje.	Poveži, sažmi, isplaniraj.
	Procjenjuje relevantnost informacija, upotrebljivost ideja i teorija; razlikuje subjektivno od objektivnog.	Ocjeni, provjeri, odluči, testiraj, zaključi.
Sintesa		
Evaluacija		

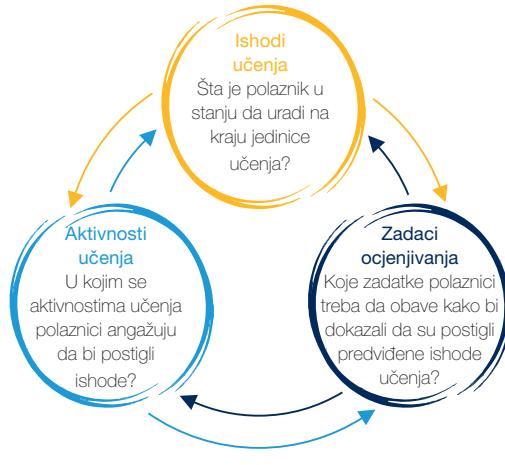
Našta obratiti posebnu pažnju prilikom planiranja?

U kontekstu elaboracije teme „Didaktički aspekti obrazovnog procesa“, temeljno pitanje je bilo ono koje se odnosilo na kurikulum, a u okviru odgovora na njega naglašeno je da minimalnu strukturu programskog dijela kurikuluma čine ciljevi i ishodi učenja; sadržaji učenja; aktivnosti, metode i sredstva učenja te kriteriji i načini vrednovanja postignuća. S obzirom da smo se ukratko osvrnuli na ciljeve i ishode zaobilazeći sadržaje učenja, jer se oni određuju prema ishodima, preostaje da posvetimo pažnju aktivnostima i metodama učenja, a potom i vrednovanju postignuća.

Kod formulisanja ishoda treba uvijek imati na umu mogućnost organizovanja i realizovanja aktivnosti učenja kroz koje će se ishodi moći ostvariti, ali istovremeno imati na umu i načine provjere ishoda ili postignuća (Shema broj 8).

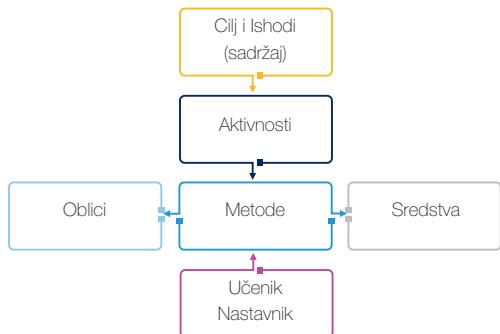
Danas se ističu vrijednosti modela interaktivne nastave/obuke i apeluje za njegovu zastupljenost u školama, jer on naglašava (kako mu sam naziv govoril) aktivnosti i samooaktivnost u procesu učenja. Osnovni postulati interaktivne nastave su sljedeći (modifikovano prema: Pavlović-Breneselović, Pavlovski 2000; Roeders 2003):

- Sinergija učenja i poučavanja,
- Višesmjerna interakcija među učenicima,
- Učenik u aktivnoj ulozi,
- Razmjena u koju su uključeni svi učenici i nastavnik,
- Učenje kao aktivna konstrukcija znanja,
- Učenje kao socijalni proces – kooperativno učenje,
- Uvažavanje individualnih razlika,
- Aktivnosti i sadržaj usmjereni na ishode,
- Proces učenja je dinamičan, nelinearan i fleksibilan.

Shema broj 8: Konstruktivističko usaglašavanje

U interaktivnoj nastavi ili interaktivnom obrazovanju i učenju ključna riječ je – *aktivnosti*. One se grupišu s obzirom na svoju funkciju u procesu nastave i učenja na uvodne ili pripremne (kao što su, npr., aktivnosti koncentracije, motivisanja...), gradivne (informisanje, razumijevanje, primjenjivanje, analiziranje, kreiranje, procjenjivanje...) i evaluativne (sagledavanje ostvarenosti ishoda i zadovoljstva učenika/polaznika). U kontekstu realizacije tih aktivnosti koriste se različite metode, tehnike, oblici i sredstva. U didaktičkim udžbenicima¹⁰ nailazimo na različite podjele metoda, a najčešće se govori o metodama predavanja, razgovora, diskusije, demonstracije, pisanih i grafičkih radova, tekstualnoj metodi, metodi eksperimenta ili laboratorijskih radova, metodi praktičnih radova... (o predavanju kao jednoj od najfrekventnijih metoda u Prilogu broj 9). Od izbora metoda uglavnom zavisi izbor oblika (grupni, individualni, partnerski, frontalni), izbor tehnika (vizualizacije, prezentacije, moderacije...) i izbor nastavnih objekata (učionica, kabinet, laboratorija, radna organizacija, prirodni ambijent), sredstava (vizuelnih, auditivnih, vizuelno-auditivnih, tekstualnih...), obrazovne tehnologije i pomagala. Dakle, izbor metoda zavisi od planiranih

ishoda i aktivnosti učenja i poučavanja, ali i od učenika i nastavnika (uzrasta, nivoa obrazovanja, prijemčivosti učenika, ali i nastavnika za određene metode), dok izbor objekata, sredstava i oblika zavisi od izabranih metoda (Shema broj 9).

Shema broj 9: Odnos didaktičkih elemenata

Šta vrednovati i ocjenjivati? Upravljanje obrazovnim ili nastavnim procesom za direktora znači imati uvid, omogućavati, podsticati i unapređivati obje, jednakovarne, etape – *planiranje i izvođenje* toga procesa. Sastavni dio i jedne i druge etape je praćenje i vrednovanje, odnosno ocjenjivanje *naredovanja i postignuća* učenika. Napredovanje je proces, a postignuće je rezultat toga procesa, i u našoj obrazovnoj praksi se akcent stavlja uglavnom na postignuće/rezultat. Međutim, važno je u ovom kontekstu posebno naglasiti da postoje dvije, jednakovarne, vrste ocjenjivanja – *formativno i sumativno ocjenjivanje*. Moglo bi se reći da se formativno ocjenjivanje odnosi upravo na kontinuirano napredovanje i razvoj učenika, a sumativno na završni rezultat toga napredovanja. Formativno ocjenjivanje obuhvata praćenje i procjenu načina učenja, zalaganja učenika, motivacije i radoznalosti, samostalnosti u radu, saradnje/kooperativnosti u učenju... Sumativnim ocjenjivanjem se vrednuje postignuće učenika (u vidu znanja, vještina i stavova) na kraju jedne programske cjeline ili na kraju polugodišta. S obzirom da je u normativnoj regulativi ocjenjivanja, kao i u praksi, akcenat na sumativnom ocjenjivanju, treba naglasiti da je i u (inter)aktivnoj nastavi formativno ocjenjivanje posebno važno, te da oni koji upravljaju procesom nastave i obrazovanja

10 Svaki direktor koji ima izraženu potrebu za didaktičkim kompetencijama može tu potrebu prevazići uz pomoć didaktičke literature ili uključivanjem u specijalizovane didaktičke obuke. Predlažemo sljedeće izvore: Slatina 1998; Đukić 2003; Đorđević, Timavac 2010; Olića 2013; Matijević, Topolovčan 2017.

to treba da imaju u vidu. Karakteristike obje vrste ocjenjivanja su predstavljene u Tabeli broj 22.

Tabela broj 22: Karakteristike ocjenjivanja

(prilagođeno, Pavlović Breneselović 2011)

Formativno ocjenjivanje	Sumativno ocjenjivanje
Ocenjuje se u toku procesa učenja, u svim fazama nastavnog procesa.	Ocenjuje se na kraju programske cijeline ili ciklusa učenja ili polugodišta.
Odvija se kontinuirao u toku cijele školske godine ili cijelog ciklusa učenja.	Odvija se na kraju tromjesečja, polugodišta, školske godine, obrazovnog ciklusa.
Služi za oblikovanje, usmjeravanje i vođenje procesa učenja, odnosno služi za odlučivanje šta će i kako učenik dalje da uči.	Daje sliku o tome koliko je učenik do tada naučio, odnosno šta zna, razumije i može da uradi.
Služi za planiranje narednih nastavnih aktivnosti, odnosno odlučivanje o tome šta i kako planirati na sljedećim časovima.	Daje sliku o tome koliko je nastava uspjela da ostvari programom predviđene i planirane ciljeve i ishode.
Sastoji se iz praćenja, sakupljanja podataka, analize i saopštavanja informacija o razvoju i napredovanju.	Može da predstavlja dokaz o postignutim rezultatima (znanjima i vještinama) i nivou stručne spreme.
Podrška je individualnom učenju i razvoju.	Kontrola je individualnih rezultata učenja u poređenju sa normama.



- Koliko sam zadovoljan/zadovoljna svojom stručnom kompetencijom (didaktičkim znanjima i vještinama)?
- Čime sam u posljednjoj godini dana doprinio/doprinijela unapređivanju didaktičkih aspekata nastave/obrazovanja?
- Koliko imam uvida u formativno ocjenjivanje koje sprovode nastavnici?

3.3.

Praćenje i procjenjivanje obrazovnog/nastavnog procesa (časa)

Sitni su oni koji učiteljev rad za sitan smatraju.

Dositej Obradović

U opisu posla direktora se nalazi i „kontrolno-evaluativna“ funkcija, koju on može uspješno obavljati samo ako ima razvijenu stručnu kompetenciju, o kojoj smo pisali u prethodna dva odjeljka ovog poglavlja. Ta funkcija, ustvari, podrazumijeva i aktivnosti praćenja i procjenjivanja realizacije nastavnog časa ili nekog drugog obrazovnog oblika te pružanje konstruktivnog *fidberka* (feedback) nastavniku (ili treneru) o održanom času (ili treningu).

Šta podrazumijeva priprema nastavnika za čas?

Pisana priprema za čas predstavlja svojevrstan vodič kroz čas, kako za nastavnika tako i za evaluatora toga časa. Ako je priprema konkretna, sveobuhvatna, dobro strukturirana i jasna, velika je vjerovatnoća da će čas biti uspješan. U pripremi treba da su ponuđeni odgovori na pitanja:

- Koji je cilj (zadaci) časa i koje ishode treba postići?
- Kojim sadržajima se mogu postići planirani ishodi?
- Kojim se aktivnostima – metodama, oblicima, sredstvima mogu postići planirani ishodi i u kojim nastavnim objektima?

Iako se pledira za kreativnost nastavnika, ipak postoje forme ili strukturalni modeli nastavnog časa koji se zahtijevaju od nastavnika. Međutim, nastavnik može „dati na volju“ svojoj kreativnosti prilikom elaboracije unutar zadate forme. Tako

je u didaktičko-metodičkoj literaturi predložena troetapna artikulacija časa (vremenska i sadržinska):

- Uvodni dio časa – namijenjen je motivisanju, povezivanju i otvaranju učenika za ono što slijedi u narednoj etapi,
- Središnji dio časa (neki ga smatraju glavnim) – njegov dizajn zavisi od dominantne nastavne funkcije, a u skladu s njom i od cilja časa, što determiniše izbor tipa časa (da li se radi o obradi novog gradiva, o ponavljanju i utvrđivanju, o provjeravanju i ocjenjivanju, o kombinovanom času...),
- Završni dio časa – determinisan je tipom časa, ali u svakom slučaju podrazumijeva osvrт na prošlo (prethodne dvije etape) u vidu evaluacije i samoevaluacije, kao i smjernice za buduće (isticanjem značaja (na)učenog za sljedeće nastavne jedinice/teme i časove, ili upućivanjem u domaće zadatke).

Kako pratiti realizaciju nastavnog časa? Već je naglašeno da je pisana priprema za čas svojevrstan vodič za realizaciju časa, ali i za praćenje realizacije. Treba reći da nisu rijetki slučajevi da se odstupi od planiranog toka i artikulacije, što ne mora da znači da tom prilikom čas nije bio uspješan. Upravo je to onaj momenat kad nastavnik donosi odluku o toku časa baziranu na pojavi nepredviđenih okolnosti koje mogu frustrirati nastavnika (što će uticati na manju uspješnost časa) ili, pak, provocirati njegovu kreativnost (koja može dovesti do veće uspješnosti

časa). U našoj nastavnoj praksi se koriste raznovrsni obrasci za praćenje i evaluiranje časa, bilo da su interno strukturirani za potrebe konkretnе škole (za internu evaluaciju) ili eksterno ponuđeni iz centara obrazovne politike sa svrhom praćenja i obezbjeđivanja kvaliteta nastave. U svakom slučaju, oni obuhvataju sve didaktičke elemente časa, aktivnosti učenika i nastavnika. U prilozima Priručniku nalazi se primjer jednog od obrazaca za posmatranje i vrednovanje časa strukturiran prema standardima kvaliteta časa, obuhvatajući sedam standarda kvaliteta i njihove indikatore (Prilog broj 10). Taj obrazac može biti inspirativan kako za nastavnika (da napravi uvid u kvalitet svog časa) tako i za direktora kao evaluatora časa.

Šta podrazumijeva konstruktivna povratna informacija? Adekvatno davanje povratne informacije može biti od ključnog značaja za uspjeh intervencije koju sprovodi direktor. Od ove delikatne „operacije“ zavisi da li će direktor efikasno poentirati u različitim situacijama ili će pak izazvati nezadovoljstvo, pa čak i konflikt zbog načina na koji nekome nešto saopštava. Iako je direktor često u različitim situacijama u kojima daje povratnu informaciju, u ovom kontekstu skrećemo pažnju na konkretnu vrstu povratne informacije, a to je informacija koju saopštava nastavniku nakon praćenja i vrednovanja nastavnog časa. Naravno, i ovom prilikom treba uvažavati sva ona pravila koja se odnose na vođenje „zdrave“ konverzacije odnosno komunikacije (eliminisati blokatore komunikacije, koristiti „ja“ poruke, odnosno govoriti iz lične perspektive, držati se činjenica i sl.).

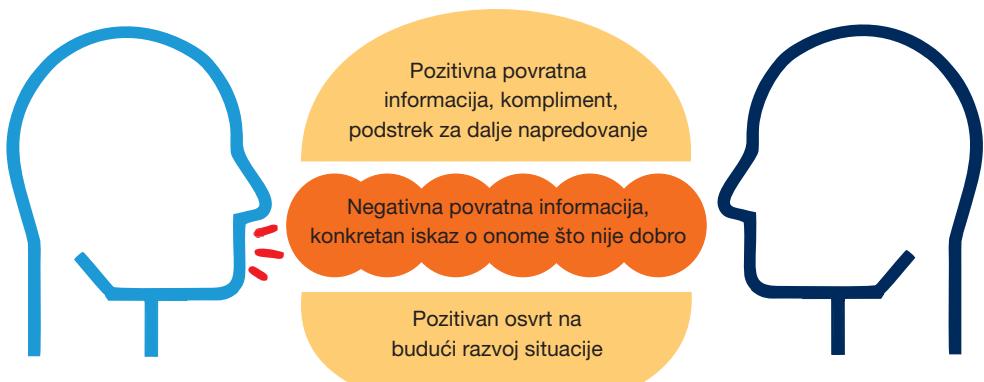
Nakon posjete nastavnom času, od direktora se očekuje povratna informacija kao konstruktivna kritika. Takva informacija bi mogla da ima sljedeće karakteristike:

- Dominacija dijaloga, nikako samo monolog,
- Strukturirana forma, od pozitivne ka negativnoj kritici,
- Jasno fokusiranje na konkretnе segmente i situacije,
- Nedvosmislenost i jasnost iskaza i interpretacije konkretnе situacije,
- Jasnost prijedloga za poboljšanje.

Prilikom davanja povratnih informacija, naročito onih negativnih, preporučuju se različite tehnike. Jedna od njih je sendvič-tehnika (Slika broj 8), koja je laka za korišćenje, a u isto vrijeme vrlo efektna. Iako je pogodnija u nekim drugim situacijama, može se primijeniti i prilikom davanja konstruktivne kritike nastavnog časa. Sendvič-tehnika se sastoji iz tri dijela (figurativno, iz dva parčeta hljeba i parčeta mesa). Povratna informacija se započinje nekom afirmativnom izjavom, pohvalom, vezanom za osobu kojoj dajemo povratnu informaciju (prvo „parče hljeba“). Kada smo time pridobili i odobrovoljili osobu i otklonili smetnje u komunikaciji, odnosno privukli njenu pažnju, slijedi kritika (odnosno „parče mesa“). Ova kritika treba da bude usmjerena na ponašanje osobe, njene aktivnosti, nikako na njene karakterne osobine. Takođe, poželjno je dati kritiku u formi „ja“ poruke, čime ukazujemo na koji način kritikovano ponašanje negativno utiče na nas. „Meso“ u sendviču mora biti što je moguće konkretniji iskaz o onome što nije dobro, kako ne bi ovom povratnom informacijom podstakli rađanje novih konfliktata. Nakon kritičkog dijela slijedi ponovo afirmativni dio, u kojem iskazujemo uvjerenje da se problem može prevazići, a po mogućnosti dajemo i konkretne prijedloge kako mi vidimo željenu promjenu. Bitno je afirmativno završiti davanjem pozitivne informacije, sa još jednim „parčetom hljeba“, kako bismo naglasili da prema kritikovanoj osobi nemamo loše namjere i kako vjerujemo da ona ima kvalitete da na najbolji način prevaziđe uočene nedostatke ili eventualni problem. Kod ove tehnike treba voditi računa da nam „parčići hljeba i mesa“ budu optimalne veličine: ako je „hljeb“ suviše tanak, a „meso“ suviše debelo, onda će to imati efekat kao da i nema „hljeba“ – neće imati šta da amortizuje negativnu kritiku. Takođe, i „hljeb“ treba pažljivo odabrat – ne možemo početi davanje povratne informacije sa „mehaničkim“ komplimentima koji se mogu lako prozreti i koji ne djeluju uvjerljivo. Oni moraju biti pažljivo kreirani i povezani sa kritikom, koja je centralni dio povratne informacije. Sa druge strane, ako je „hljeb“ suviše debelo, a „meso“ suviše tanko, povratna informacija, odnosno kritika, neće imati efekta, jer će je anulirati previše komplimenata, a kritika se uopšte neće čuti. Kao i kod svega drugoga u životu, i kod davanja povratne informacije radi se o pitanju mjere.

Slika broj 8:

Sendvič-tehnika davanja povratne informacije



- Kad sam posljednji put posmatrao/posmatrala realizaciju nastavnog časa koristeći obrazac za praćenje i procjenu?
- Da li sam imao/imala poteškoća pri procjeni?
- Da li je moja povratna informacija imala karakteristike konstruktivne kritike?

Bilješke



PRILOZI

Prilog broj 1: Instrument za identifikovanje tipa organizacione kulture¹¹

Test ima 15 pitanja sa po 4 ponuđena odgovora. Rangirajte odgovore na svako pitanje davanjem rangova od 1 do 4. Rang 1 se daje onom odgovoru koji je po vama najtačniji opis onoga što se dešava u vašoj organizaciji, dok se rang 4 daje odgovoru najdaljem od opisa. Sabiranjem rangova posebno pod a, b, c, d dobijamo tip organizacione kulture, jer odgovori pod a. impliciraju kulturu moći, odgovori pod b. kulturu uloga, odgovori pod c. kulturu zadatka i odgovori pod d. kulturu podrške.

1. U mojoj organizaciji se smatra da je dobar šef onaj koji (je):

- a. jak, odlučan i čvrst, ali p ošten. On štiti svoje podređene koji su lojalni i pažljiv je prema njima.
- b. impersonalan i korektn. Traži od podređenih samo ono što je propisano i ne koristi moć za svoju ličnu korist.
- c. pravičan i prihvata savjete u vezi sa poslom. Svoj autoritet koristi samo da obezbijedi da se obavi posao.
- d. vodi računa o potrebama i vrijednostima drugih. Koristi svoju poziciju da bi obezbijedio zadovoljenje potreba zaposlenih.

2. U mojoj organizaciji se smatra da je dobar podređeni onaj koji je:

- a. poslušan, vrijedan i lojalan svome šefu
- b. odgovoran i pouzdan, striktno izvršava svoje propisane obaveze
- c. uvijek voljan da na najbolji način doprinese da se obavi zadatak i otvoren za nove ideje i sugestije
- d. vitalno zainteresovan za razvoj sopstvenih sposobnosti i za učenje novih stvari; poštuje i potrebe drugih

3. U mojoj organizaciji dobar radnik daje prioritet:

- a. zahtjevima prepostavljenih
- b. propisanim dužnostima i obavezama koje podrazumijeva njegovo radno mjesto ili pozicija u organizaciji
- c. zahtjevima zadatka koji treba da obavi
- d. svojim i ličnim potrebama svojih kolega

4. Ljudi koji su uspješni u mojoj organizaciji su:

- a. oštri i takmičarski raspoloženi
- b. savjesni i odgovorni, sa jakim osjećajem lojalnosti organizaciji
- c. efikasni i kompetentni, posvećeni zadatku koji im je dat
- d. kompetentni u međuljudskim odnosima, posvećeni zadovoljenju potreba ljudi oko sebe

¹¹ (izvor: Harrison, prema: Janićević 1997: 119-121)

5. Vrijeme i energija zaposlenih se u mojoj organizaciji tretira kao nešto što:

 - a. stoji na raspolaganju rukovodstvu
 - b. je precizno propisano ugovorom
 - c. treba posvetiti isključivo rješavanju zadatka
 - d. treba prepustiti svakom pojedincu da slobodno raspolaže
6. Zaposleni su u mojoj organizaciji kontrolisani uglavnom putem:

 - a. nagrada i kazni
 - b. pravila, procedura i standarda u obavljanju posla
 - c. zahtjeva koje postavlja zadatak koji treba obaviti
 - d. unutrašnjeg zadovoljstva koje ljudi osjećaju obavljanjem svoga posla
7. U mojoj organizaciji jedna osoba može da kontroliše drugu ako:

 - a. se nalazi na višoj hijerarhijskoj poziciji i ima veći autoritet
 - b. je njeno radno mjesto takvo da ona treba da kontroliše druge osobe
 - c. ima više znanja i sposobnosti da obavi posao
 - d. može da pomogne drugoj osobi da zadovolji neke svoje potrebe
8. U mojoj organizaciji zadatke daje osoba koja:

 - a. ima moć i autoritet da je ljudi slušaju
 - b. je podjelom posla i odgovornosti u sistemu određena da daje zadatke
 - c. ima sposobnosti i znanja da obavi posao ili riješi problem
 - d. to želi i ima sklonosti ka naređivanju
9. Posao se u mojoj organizaciji obavlja zbog:

 - a. želje za nagradom ako se posao obavi ili straha od kazne ako se ne obavi
 - b. poštovanja radnih obaveza preuzetih prilikom zapošljavanja i lojalnosti samoj organizaciji
 - c. zadovoljstva kada se posao uspješno obavi
 - d. zadovoljstva samim radom
10. Ljudi u mojoj organizaciji rade zajedno u timu kada:

 - a. to od njih traži viši autoritet
 - b. je to propisano organizacionom strukturom i sistemom rada
 - c. je to neophodno da bi se obavio posao
 - d. je saradnja uzajamno stimulativna, izazovna i zabavna
11. Svrha konkurenčije je:

 - a. ostvariti ličnu moć i prestiž u organizaciji
 - b. ostvariti napredovanje u organizaciji
 - c. povećati sposobnost i znanja za obavljanje posla
 - d. skrenuti pažnju na sopstvene potrebe i želje

12. Konflikti se u mojoj organizaciji:

- a. kontrolišu od strane rukovodstva
- b. onemogućavaju striktnim pridržavanjem pravila, procedura i odgovornosti
- c. rješavaju kroz diskusiju o zahtjevima poslova i zadataka
- d. rješavaju kroz otvorenu i duboku diskusiju o interesima i potrebama zaposlenih

13. Odluke u mojoj organizaciji donosi:

- a. osoba koja ima najviši uticaj u dатој situaciji
- b. osoba čija je formalna nadležnost da donosi odluke u dатој situaciji
- c. osoba sa najviše znanja u dатој situaciji
- d. osoba koja je najviše zainteresovana i na koju će odluka imati najveći uticaj

14. U strukturi komandovanja u mojoj organizaciji:

- a. komande idu odozgo nadolje tako da svako na višoj poziciji naređuje svima koji su na poziciji ispod
- b. komande idu odozgo nadolje prateći funkcionalnu podjelu posla; autoritet koji neko ima ograničen je njegovim poslom i pozicijom u organizaciji
- c. komanduje onaj ko je odgovoran da riješi zadatak; njegov autoritet se odnosi na sve koji mogu da doprinesu obavljanju zadataka bez obzira na formalnu poziciju
- d. komandovanje je podređeno individualnim potrebama i interesima

15. Tržište se u mojoj organizaciji tretira kao:

- a. konkurentska džungla u kojoj je svako protiv svakog i onaj koji ne eksplatiše drugog biva i sam eksplloatisan
- b. uređen i racionalan sistem u kome je konkurenčija ograničena zakonima
- c. kompleksan i nesavršen sistem koji može biti unaprijeđen aktivnošću organizacije
- d. kompleksan sistem potencijalnih šansi i opasnosti; mjesto koje organizacija može da iskoristi za zadovoljenje potreba svojih zaposlenih

Prilog broj 2: Koraci ka uspješnom liderstvu

Ako je vaš cilj biti USPJEŠAN LIDER, neophodno je koračati definisanim koracima i u svakom trenutku biti ih svjestan. Ništa strašno, koračaj i otkoračaj sljedećih 14 koraka (modifikacija preporuka Karnegija, 1994).

- **KORAK PRVI:** *Budi svjestan sebe i svojih sposobnosti, traži i nadji lidera u sebi.* Analiziraj svoje sposobnosti, ne „iz sebe“, nego „izvan sebe“, iz ugla svojih prijatelja i neprijatelja.
- **KORAK DRUGI:** *Komuniciraj sa drugima na temelju uzajamnog povjerenja.* Budi otvoren prema drugim ljudima i stvaraj okruženje pogodno za komuniciranje.
- **KORAK TREĆI:** *Motiviši ljude.* Zaposlene uključi u proces odlučivanja. Svakog od njih gledaj kao ličnost i poštuj ga. Primijeti dobro urađen posao, istakni to i nagradi. Učini sve, samo ne silom, da ljudi žele da rade dobro.
- **KORAK ČETVRTI:** *Pokaži istinsko zanimalje za druge ljude, za njihove sudbine.* Više prijatelja ćeš steći za dva mjeseca ako se iskreno interesuješ za druge nego za dvije godine ako se trudiš da zainteresuješ druge ljude za sebe.
- **KORAK PETI:** *Gledaj na stvari ne samo sa svoje već i sa tuđe tačke gledišta.* Iskorači iz sebe da bi shvatio šta je važno drugima.
- **KORAK ŠESTI:** *Uvijek i pažljivo slušaj druge.* Slušanje je dobar način da se nešto sazna. Ljudi reaguju na prisustvo osobe koja želi da ih sluša i vole da ih neko sluša. Čak je moguće da je tajna uticanja na druge više u vještini slušanja nego u vještini pričanja.
- **KORAK SEDMI:** *Stvaraj tim za sutrašnjicu.* Današnji uspješan član tima je sutrašnji uspješan vođa. Zato, stvaraj zajedničko osjećanje svrhe, učini da ciljevi budu ciljevi svih, postupaj s ljudima ljudski, obezbijedi odgovornost svakog za zajedničku aktivnost (rezultat), prihvataj pohvale koliko i kritike, permanentno jačaj pouzdanje u timu, budi uvijek zajedno sa ljudima, „u dobru i zlu“, budi mentor.
- **KORAK OSMI:** *Priznaj sopstvene greške, a potom kritikuj druge.* Budi brz kad treba priznati svoju grešku, a spor kad kritikuješ nekog. Nadasve budi konstruktivan. Pohvali i nagradi druge ljude. Tačno je da oni rade za novac, „ali će istrčati onaj jedan počasni krug samo radi priznanja, pohvale i nagrade“.
- **KORAK DEVETI:** *Postavljam jasne, teško dohvatljive, ali ipak dohvatljive ciljeve.*
- **KORAK DESETI:** *Permanently vježbaj koncentraciju,* jer lider ne smije gubiti koncentraciju ni jednog trenutka.
- **KORAK JEDANAESTI:** *Priušti sebi prijatne aktivnosti i van radnog vremena.* Visoke rezultate postiže onaj ko održava ravnotežu između rada i slobodnog vremena.
- **KORAK DVANAESTI:** *Gledaj s optimizmom na život, misli pozitivno,* jer čovjek ustvari postaje ono što misli. „Iz pozitivnog crpi snagu, a ne dozvoli da negativno crpi snagu iz tebe.“

- **KORAK TRINAESTI:** *Nauči da ne brineš.* Ukruti svoje brige (jer njihovo pogonsko gorivo je tvoja energija), samo tako ćeš imati više energije za život i rad bez brige. A šta ako ima razloga za brigu? Razmisli o najgoroj varijanti. Mentalno se pripremi da je prihvatiš ako do nje dođe. Ne mireći se s tim, počni smireno i metodično iznalaziti (listati) povoljnija rješenja, počni stvarati uslove za njih i vjerovati u njih.
- **KORAK ČETRNAESTI:** *Pokazuj oduševljenje uvijek kad za to imaš priliku.* Ne potcjenuj moć entuzijazma. Trudi se da budeš okružen srećnim i uspješnim ljudima. Ako su ljudi u čijem si okruženju optimisti, puni poleta, volje, samopouzdanja i samopoštovanja, „otvori se“ da primiš te osobine. Isto tako, daj svom oduševljenju „slobodu“ kako bi „ušlo u nekog drugog“.

Prilog broj 3: Odlučivanje po modelu „korak po korak“

O NEMARNOM PONAŠANJU RADNIKA

Identifikovanje – dijagnoza problema

ANA, referentkinja za studentska pitanja, vrlo je omiljena i kod studenata i kod kolega. Međutim, često kasni na posao i pravi velike pauze za ručak. Nekoliko puta je opominjana, ali nije promjenila svoje ponašanje, nastavila je da bude nemarna. Da li je došlo vrijeme da bude otpuštena?

Prikupljanje informacija

- Klijenti su je hvalili.
- Klijenti su je kudili (oni koji su dolazili u vrijeme kad je kasnila).
- Kolge su bile nezadovoljne njenim kašnjenjem.
- Sve prethodno je provjeroeno.

Razvijanje alternativa

1. Popričati sa Anom i ukazati joj koliku štetu trpi institucija. Zahtijevati da promijeni ponašanje.
2. Procijeniti u kojoj je mjeri Ana dragocjena radnica. Ukazati joj na to da je dragocjena i da stoga treba da promijeni ponašanje.
3. Upozoriti je još jednom i zaprijetiti otkazom ako se ne popravi za mjesec dana.
4. Reći joj da će biti otpuštena čim naredni put zakasni.

Vrednovanje alternativa (njihovih posljedica)

- Menadžer odbacuje alternative 3 i 4 jer je Ana u više navrata opominjana, ali svoje ponašanje nije mijenjala (prijetnje nisu djelotvorne).
- Alternative 1 i 2 su se koncentrisale na razgovor pa bi možda mogle uroditи plodom.
- Imajući u vidu njene pozitivne osobine, možda bi trebalo slijediti pravac br. 2.

Izbor alternative – dolaženje do odluke

- Menadžer zaključuje da ustanova preuzima na sebe dio krivice jer ranije nije shvatila ozbiljnost problema. Usto, Ana je dragocjena radnica za to mjesto (komunikativna, ljubazna, predusretljiva...).
- Odluka je: br. 2 – ozbiljan razgovor, uz pismeno izjašnjenje da prihvata da bude otpuštena ukoliko i dalje ne bude poštovala radno vrijeme.

Prilog broj 4: Skala komunikacije u vođenju¹²

Zaokružite broj između tvrdnji na skali, od najmanje 1 do najviše 10, koji najbolje odražava nivo na kojem se nalazite. Kada izvršite procjenu, saberite a potom upišite rezultat na odgovarajuće mjesto. Ispod rezultata pročitajte kakve su vaše komunikacijske vještine.

Svjestan/svjesna sam koliko su važne moje komunikacijske sposobnosti.	Max. 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Min.	Stalno me treba podsjećati koliko je komunikacija važna.
Potpuno sam svjestan/svjesna važnosti neverbalne komunikacije. Uvijek ostavljam snažan vizuelni utisak.	Max. 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Min.	Stalno me treba podsjećati na moju neverbalnu stranu komunikacije. Ljudi treba da me prihvate onakvog/onaku kakav/kakva jesam.
Naučio/naučila sam da privučem pažnju prisutnih kojima govorim, bez obzira koliko grupi govorim.	Max. 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Min.	Uopšte ne uspijevam da privučem pažnju prisutnih. Čim počnem da govorim, osjetim da mojim slušaocima odlutaju misli.
Razvio/razvila sam sve vještine slušanja i praktikujem ih. Kao slušalac/slušateljica, zasluzujem ocjenu 10.	Max. 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Min.	Jako sam loš/loša u slušanju drugih. Za slušanje drugih zasluzujem ocjenu 1.
Znam da prilagodim razgovor rječniku i interesu mog sagovornika.	Max. 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Min.	Ne znam da prilagodim razgovor sagovorniku. Uvijek mi se čini kao da pričam sam/sama sebi.
Kontrolišem glas i dikciju i praktikujem primjereni način govora i prezentacije.	Max. 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Min.	Pomirio/pomirila sam se sa nivoom prosječnog govornika / prezentatora.
Uspijevam da upotrijebim prave riječi da bi me sagovornici potpuno razumjeli.	Max. 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Min.	Nespretan/nespretna sam sa riječima, uvijek se osramotim.
Moje pisane, govorne i neverbalne poruke su jasne, kratke i dobro prihvaćene.	Max. 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Min.	Ako dobijem povratne informacije, uvijek su loše.
Nikada ne pričam previše ili premalo. Uvijek pogodim pravu dužinugovora.	Max. 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Min.	Ili kažem previše ili premalo.
Instinkтивno znam koji medij treba da koristim i u potpunosti koristim sve raspoložive komunikacijske sisteme.	Max. 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Min.	Ne samo da ne znam da izaberem pravi medij, ne znam ni da iskoristim prave mogućnosti.

Zbir _____

Ako ste ocijenjeni sa 80 ili više, čini se da imate odlične komunikacijske vještine. Ako je vaša ocjena između 60 i 80, to je možda znak da vam je potrebno poboljšanje komunikacijskih vještina kako biste postigli bolje rezultate u vođstvu/vođenju. Ako je zbir vaših ocjena ispod 60, znači da vam treba znatnije poboljšanje komunikacijskih vještina.

¹² (Izvor: Staničić 2011: 263-265)

Prilog broj 5: Finansijsko i administrativno upravljanje radom ustanove¹³

Standardi:

- 5.1. Upravljanje finansijskim resursima
- 5.2. Upravljanje materijalnim resursima
- 5.3. Upravljanje administrativnim procesima

5.1. Upravljanje finansijskim resursima

Opis standarda	Direktor efikasno upravlja finansijskim resursima.
Indikatori:	<p>U saradnji sa šefom računovodstva, obezbeđuje izradu i nadzire primjenu budžeta ustanove u skladu sa raspoloživim i planiranim resursima.</p> <p>Planira finansijske tokove: prihode i rashode, prilive i odlive finansijskih sredstava.</p> <p>Upravlja finansijskim tokovima, izdaje blagovremene i tačne naloge za plaćanja i naplate.</p>

5.2. Upravljanje materijalnim resursima

Opis standarda	Direktor efikasno upravlja materijalnim resursima.
Indikatori:	<p>Planira razvoj materijalnih resursa u skladu sa ocjenom postojećeg stanja i mogućnostima pribavljanja tih resursa.</p> <p>Preduzima mјere za blagovremeno i efikasno održavanje materijalnih resursa ustanove, tako da se obrazovno-vaspitni proces odvija nesmetano.</p> <p>Raspoređuje materijalne resurse na način koji obezbeđuje optimalno izvođenje obrazovno-vaspitnog procesa.</p> <p>Sarađuje sa lokalnom samoupravom radi obezbeđivanja materijalnih resursa.</p> <p>Nadzire procese planiranja i postupke javnih nabavki koje sprovodi ustanova i obezbeđuje njihovu efikasnost i zakonitost.</p> <p>Prati izvođenje radova u ustanovi koji se eksterno finansiraju.</p> <p>Obezbeđuje efikasnost izvođenja radova koje ustanova samostalno finansira.</p>

5.3. Upravljanje administrativnim procesima

Opis standarda	Direktor efikasno upravlja administrativnim poslovima i dokumentacijom.
Indikatori:	<p>Obezbeđuje pokrivenost rada ustanove potrebnom dokumentacijom i procedurama.</p> <p>Stara se o poštovanju i primjeni procedura rada ustanove i vođenju propisane dokumentacije.</p> <p>Obezbeđuje ažurnost i tačnost administrativne dokumentacije i njeno sistematično arhiviranje, u skladu sa zakonom.</p> <p>Priprema izveštaje koji obuhvataju sve aspekte života ustanove i prezentuje ih nadležnim organima ustanove i šire zajednice.</p>

¹³ (izvor: Standardi kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja 2014: 13)

Prilog broj 6: Upitnik za samoprocjenu nivoa stresa¹⁴

Na pitanja u Upitniku treba odgovriti tako što se bira jedan od ponuđenih odgovora, koji se boduju.

Ponuđeni odgovori:

- a) skoro uvijek – 4 boda;
- b) često – 3 boda;
- c) rijetko – 2 boda;
- d) nikad – 1 bod.

1. Da li vam se događa da imate premalo vremena za zabavu?
2. Da li osjećate da imate premalo podrške i pomoći?
3. Da li vam nedostaje vremena da biste efikasno zavšili svoj rad?
4. Imate li problema sa spavanjem zbog viška problema?
5. Da li mnogo ljudi očekuje previše od vas?
6. Da li imate osjećaj slomljenosti?
7. Da li primjećujete da ste zaboravni i neodlučni zbog svoje preopterećenosti?
8. Da li mislite da ste pod velikim pritiskom?
9. Da li osjećate da imate previše odgovornosti?
10. Da li se osjećate premorenim na kraju radnog dana?

Ukupan zbir bodova od 25 do 40 ukazuje na visok nivo stresa koji vas može psihički i fizički iscrpjeti.

¹⁴ (izvor: Mazzi, B. & Ferlin, D. 2004: 7)

Prilog broj 7: Upitnik za određivanje nivoa sindroma sagorijevanja¹⁵

Svaki odgovor se boduje prema jačini osjećaja na skali od 1 do 5 bodova, gdje 1 predstavlja najniži, a 5 najviši intenzitet osjećaja.

1. Da li se lako zamarate i osjećate li se iscrpljeno?
2. Da li se uznemirite kada vam neko u posljednje vrijeme kaže da ne izgledate dobro?
3. Da li radite sve više i više, a imate osjećaj da ništa niste uradili?
4. Da li ste zajedljivi i sve razočaraniji svijetom oko vas?
5. Da li se osjećate tužno i žalosno, a ne znate zašto?
6. Da li ste zaboravni – npr., ne odete u dogovorenou posjetu ili često nešto izgubite?
7. Da li ste mrzovoljni, lako „padate u vatru“, da li očekujete sve više od ljudi oko vas?
8. Da li provodite sve manje vremena sa porodicom i prijateljima?
9. Da li ste previše zauzeti za bavljenje „običnim“ poslovima?
10. Da li se stalno osjećate loše i bolesno?
11. Da li se osjećate smeteno na kraju radnoga dana?
12. Imate li teškoća u dostizanju osjećaja sreće i zadovoljstva?
13. Da li ste nesposobni da se našalite na sopstveni račun?
14. Da li vas seks opterećuje i stvara više problema nego inače?
15. Da li osjećate kako imate da kažete ljudima vrlo malo?

Ako ukupan broj bodova nije veći od 25, osjećate se dobro. Ako imate između 26 i 35 bodova, budite oprezni jer ste u području rizika. Svi između 36 i 50 bodova su kandidati za sindrom sagorijevanja. Skor od 51 do 65 bodova govori da ste zahvaćeni sindromom sagorijevanja. Sve osobe preko 65 bodova su sagorjele.

¹⁵ (izvor: Mazzi, B. & Ferlin, D. 2004: 7)

Prilog broj 8: Instrument za utvrđivanje dominantnog stila rješavanja konflikta¹⁶

Ovaj instrument je testiran na uzorku od 1219 rukovodilaca. U skali procjene, potrebno je da pored svake tvrdnje izaberete broj koji najbolje izražava vaš odnos prema saradnicima. Broj 1 označava rijetko, a broj 5 uvijek.

Redni broj	Tvrđnja	Rijetko ----- Uvijek
1.	Raspravljam o problemu sa svojim saradnicima da bih pokazao/pokazala važnost svog stava i svoje funkcije.	1--- 2 --- 3 --- 4 --- 5
2.	Pgovaram sa svojim saradnicima da bih ostvario/ostvarila kompromis u rješavanju sukoba.	1--- 2 --- 3 --- 4 --- 5
3.	Nastojim da zadovoljim očekivanja svojih saradnika.	1--- 2 --- 3 --- 4 --- 5
4.	Nastojim da analiziram probleme sa svojim saradnicima da bih pronašao/pronašla svima prihvatljivo rješenje.	1--- 2 --- 3 --- 4 --- 5
5.	Odlučan/odlučna sam u nastojanju da se saradnici priklone mom pogledu na problem.	1--- 2 --- 3 --- 4 --- 5
6.	Nastojim da izbjegnem „packu“ zbog nastalih problema i pokušavam da prikrijem sukobe sa saradnicima.	1--- 2 --- 3 --- 4 --- 5
7.	Brami svoj pristup rješenju problema.	1--- 2 --- 3 --- 4 --- 5
8.	Sklon/sklona sam „uzajamnom popuštanju“ tako da se može postići sporazum.	1--- 2 --- 3 --- 4 --- 5
9.	Dajem tačnu informaciju svojim saradnicima da bi mogli zajedno postići rješenje.	1--- 2 --- 3 --- 4 --- 5
10.	Izbjegavam otvorenu raspravu o svojim neslaganjima sa saradnicima.	1--- 2 --- 3 --- 4 --- 5
11.	Izlazim u susret željama svojih saradnika.	1--- 2 --- 3 --- 4 --- 5
12.	Pokušavam otvoreno da iznesem brige svih nas kako bi se problemi riješili na najbolji mogući način.	1--- 2 --- 3 --- 4 --- 5
13.	Predlažem neko srednje rješenje kako bih postigao/postigla nastavak pregovora.	1--- 2 --- 3 --- 4 --- 5
14.	Koristim prijedloge svojih saradnika.	1--- 2 --- 3 --- 4 --- 5
15.	Nastojim da izbjegnem naređivanje, a moje neslaganje sa saradnicima zadržavam za sebe.	1--- 2 --- 3 --- 4 --- 5

¹⁶ (izvor: Kreitner, Kinicki, prema: Staničić 2011: 342-344)

Svoje brojeve procjene unesite u sljedeću tabelu, pored broja kojim je označena tvrdnja.

Povezivanje		Izglađivanje		Dominiranje		Izbjegavanje		Kompromis	
Tvrđnja	Ocjena	Tvrđnja	Ocjena	Tvrđnja	Ocjena	Tvrđnja	Ocjena	Tvrđnja	Ocjena
4.		4.		4.		4.		4.	
9.		9.		9.		9.		9.	
12.		12.		12.		12.		12.	
Ukupno		Ukupno		Ukupno		Ukupno		Ukupno	

Najveći ukupni zbir 3 tvrdnje određuje vaš dominantni stil, a drugi skor po veličini predstavlja vaš „potajni“ stil.

Prilog broj 9: Predavanje u interaktivnoj nastavi¹⁷

Predavanje je efikasan način za davanje informacija, iznošenje nosećih postavki i ideja, davanje okvira, objašnjavanje, sumiranje, kao i za povezivanje i sintezu znanja iz različitih aktivnosti.

- **Zainteresovati učenike.** Uzeti u obzir potrebe, iskustva i znanja učenika. Započeti nečim čime ćete im privući pažnju i podstići zainteresovanost.
- **Isticanje ključnih ideja.** Na početku navesti teme i ključne ideje o kojima će biti izlaganje. Podijeliti izlaganje na potcjeline i poslije svake potcjeline sumirati prethodno rečeno. Pružiti mogućnost učenicima da označavaju ključne ideje i pojmove, rezimiraju i sumiraju (u grupama ili individualno) ili da postavljaju ili zapisuju pitanja.
- **Podrška izlaganju.** Predvidjeti neki način vizuelne podrške izlaganju (bilješke na tabli, pano sa ključnim riječima i shemama, poster, *powerpoint*). Može se podijeliti priručni materijal sa osnovnim tezama ili temama i praznim prostorom za zabilješke.
- **Osloniti se na iskustvo učenika i ono što za njih znači tema i šta je za njih relevantno.** Navoditi primjere ličnog iskustva iz života i prakse i pitati učenike za njihova iskustva i prethodna znanja, ili im dati priliku da se toga prisjete. Navoditi primjere, koristiti priče i metafore i tražiti primjere od učenika.
- **Aktivirati više čula i sposobnosti učenika.** Koristiti razne oblike prezentovanja, postavljati pitanja za razmišljanje ili tražiti od učenika da ih postavljaju. Staviti učenike u situaciju da razmisle o problemskim situacijama vezanim za predavanje ili da odluče o prednostima ili nedostacima pojedinih opcija. Organizovati aktivnosti kao što je pravljenje mape pojmove, samoanalize i sl.
- **Posvetiti pažnju verbalnim i neverbalnim signalima:** jačina glasa, pauze u govoru, intonacija, naglašavanje; kontakt oči u oči, položaj tijela...
- **Voditi računa o dužini predavanja.** Dužina zavisi od uzrasta učenika, ali ne duže od 15 minuta monologa.

¹⁷ Prilagođena verzija, Pavlović Brenešelović 2011.

Prilog broj 10: Obrazac za posmatranje i vrednovanje školskog časa¹⁸

Škola:	Ime i prezime evaluatora:		
Ime i prezime nastavnika:	Nastavni predmet:		
Podsjetnik:	Razred i odjeljenje:	Datum:	

Procjena. Zaokružite odgovarajuće: U kolonu Procjena upišite x ako je indikator prisutan. U koloni Procjena standarda zaokružiti nivo ostvarenosti od 1 do 4.

Standard		Indikator	Procjena	Procjena standarda
2. 1. Nastavnik primjenjuje odgovarajuća didaktičko -metodička rješenja na času.	2.1.1	Nastavnik jasno ističe ciljeve časa.	<input type="checkbox"/>	Nivo 1 2 3 4 1 = neostvaren standard (prisutno manje od 3 indikatora) 2 = djelimično ostvaren standard (prisutna 3 indikatora) 3 = dobro ostvaren standard (prisutna 4 indikatora) 4 = u potpunosti ostvaren standard (prisutni svi indikatori)
	2.1.2	Nastavnik daje uputstva i objašnjenja koja su jasna učenicima.	<input type="checkbox"/>	
	2.1.3	Nastavnik ističe ključne pojmove koje učenici treba da nauče.	<input type="checkbox"/>	
	2.1.4	Nastavnik koristi nastavne metode koje su efikasne u odnosu na cilj časa.	<input type="checkbox"/>	
	2.1.5	Nastavnik postupno postavlja sve složenija pitanja/zadatke/zahtjeve.	<input type="checkbox"/>	Bilješka:
2. 2. Nastavnik uči učenike različitim tehnikama učenja na času.	2.2.1	Nastavnik uči učenike kako da koriste različite načine/pristupe za rješavanje zadataka/problema.	<input type="checkbox"/>	Nivo 1 2 3 4 1 = neostvaren standard (prisutno manje od 3 indikatora) 2 = djelimično ostvaren standard (prisutna 3 indikatora) 3 = dobro ostvaren standard (prisutna 4 indikatora) 4 = u potpunosti ostvaren standard (prisutni svi indikatori)
	2.2.2	Nastavnik uči učenike kako da povežu novo gradivo sa prethodno naučenim.	<input type="checkbox"/>	
	2.2.3	Nastavnik uči učenike kako da povežu nastavne sadržaje sa primjerima iz svakodnevnog života.	<input type="checkbox"/>	
	2.2.4	Nastavnik uči učenike kako da u procesu učenja povezuju sadržaje iz različitih oblasti.	<input type="checkbox"/>	
	2.2.5	Nastavnik uči učenike da postavljaju sebi ciljeve u učenju.	<input type="checkbox"/>	Bilješka:

¹⁸ (preuzeto sa: http://www.etstesla.ni.ac.rs/download/Eksterna_evaluacija/RM_11_Obrzac_za_posmatranje_casa.pdf)

Standard		Indikator	Procjena	Procjena standarda
2. 3. Nastavnik prilagođava rad na času obrazovno - vaspitnim potrebama učenika.	2.3.1 2.3.2 2.3.3 2.3.4 2.3.5	<p>Nastavnik prilagođava zahtjeve mogućnostima učenika.</p> <p>Nastavnik prilagođava tempo rada različitim potrebama učenika.</p> <p>Nastavnik prilagođava nastavni materijal individualnim karakteristikama učenika.</p> <p>Nastavnik posvećuje vrijeme učenicima u skladu sa njihovim obrazovnim i vaspitnim potrebama.</p> <p>Nastavnik primjenjuje specifične zadatke/aktivnosti/materijale na osnovu IOP-a zaučenike kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. (Ovaj indikator se procjenjuje samo ako postoji dokument IOP)</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>Nivo 1 2 3 4</p> <p>1 = neostvaren standard (prisutan 1 indikator)</p> <p>2 = djelimično ostvaren standard (prisutna 2 indikatora)</p> <p>3 = dobro ostvaren standard (prisutna 3 indikatora)</p> <p>4 = u potpunosti ostvaren standard (prisutno 4, odnosno 5 indikatora u odjeljenjima u kojima ima učenika koji pohađaju nastavu po IOP-u)</p> <p>Bilješka:</p>
2. 4. Učenici stiču znanja na času.	2.4.1 2.4.2 2.4.3 2.4.4 2.4.5 2.4.6 2.4.7	<p>Učenici su zainteresovani za rad na času.</p> <p>Učenici aktivno učestvuju u radu na času.</p> <p>Aktivnosti/radovi učenika pokazuju da su razumjeli predmet učenja na času.</p> <p>Učenici koriste dostupne izvore znanja.</p> <p>Učenici koriste povratnu informaciju da riješe zadatak/unaprijede učenje.</p> <p>Učenici procjenjuju tačnost odgovora/rješenja.</p> <p>Učenici umiju da obrazlože kako su došli do rješenja.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>Nivo 1 2 3 4</p> <p>1 = neostvaren standard (prisutno manje od 5 indikatora)</p> <p>2 = djelimično ostvaren standard (prisutno 5 indikatora)</p> <p>3 = dobro ostvaren standard (prisutno 6 indikatora)</p> <p>4 = u potpunosti ostvaren standard (prisutni svi indikatori)</p> <p>Bilješka:</p>

Standard		Indikator	Procjena	Procjena standarda
2. 5. Nastavnik je efikasno upravlja procesom učenja na času.	2.5.1	Nastavnik efikasno strukturira i povezuje dijelove časa.	<input type="checkbox"/>	Nivo 1 2 3 4 1 = neostvaren standard (prisutno manje od 4 indikatora) 2 = djelimično ostvaren standard (prisutna 4 indikatora) 3 = dobro ostvaren standard (prisutno 5 indikatora) 4 = u potpunosti ostvaren standard (prisutni svi indikatori)
	2.5.2	Nastavnik efikasno koristi vrijeme na času.	<input type="checkbox"/>	
	2.5.3	Nastavnik na konstruktivan način uspostavlja i održava disciplinu u skladu sa dogovorenim pravilima.	<input type="checkbox"/>	
	2.5.4	Nastavnik funkcionalno koristi postojeća nastavna sredstva.	<input type="checkbox"/>	
	2.5.5	Nastavnik usmjerava interakciju među učenicima tako da je ona u funkciji učenja (koristi pitanja, ideje, komentare učenika za rad na času).	<input type="checkbox"/>	
	2.5.6	Nastavnik provjerava da li su postignuti ciljevi časa.	<input type="checkbox"/>	Bilješka:
2. 6. Nastavnik koristi postupke vrednovanja koji su u funkciji daljeg učenja.	2.6.1	Nastavnik ocjenjuje učenike u skladu sa Pravilnikom o ocjenjivanju učenika.	<input type="checkbox"/>	Nivo 1 2 3 4 1 = neostvaren standard (prisutno manje od 3 indikatora) 2 = djelimično ostvaren standard (prisutna 3 indikatora) 3 = dobro ostvaren standard (prisutna 4 indikatora) 4 = u potpunosti ostvaren standard (prisutni svi indikatori)
	2.6.2	Nastavnik prilagođava zahtjeve mogućnostima učenika.	<input type="checkbox"/>	
	2.6.3	Nastavnik pohvaljuje napredak učenika.	<input type="checkbox"/>	
	2.6.4	Nastavnik učenicima daje potpunu i razumljivu povratnu informaciju o njihovom radu.	<input type="checkbox"/>	
	2.6.5	Nastavnik uči učenike kako da procjenjuju svoj napredak.	<input type="checkbox"/>	Bilješka:
2. 7. Nastavnik stvara podsticajnu atmosferu za rad na času.	2.7.1	Nastavnik pokazuje poštovanje prema učenicima.	<input type="checkbox"/>	Nivo 1 2 3 4 1 = neostvaren standard (prisutno manje od 3 indikatora) 2 = djelimično ostvaren standard (prisutna 3 indikatora) 3 = dobro ostvaren standard (prisutna 4 indikatora) 4 = u potpunosti ostvaren standard (prisutni svi indikatori)
	2.7.2	Nastavnik ispoljava empatiju prema učenicima.	<input type="checkbox"/>	
	2.7.3	Nastavnik adekvatno reaguje na međusobno neuvažavanje učenika.	<input type="checkbox"/>	
	2.7.4	Nastavnik koristi različite postupke za motivisanje učenika.	<input type="checkbox"/>	
	2.7.5	Nastavnik daje učenicima mogućnost da postavljaju pitanja, diskutuju i komentarišu u vezi sa predmetom učenja na času.	<input type="checkbox"/>	Bilješka:

Konsultovana i preporučena LITERATURA

- Alibabić, Š. (2002). *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Alibabić, Š. (2018). *Obrazovanje odraslih i menadžment: Harmonija moći*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Alibabić, Š., Miljković, J. (2014). TQM u organizacijama za obrazovanje odraslih, u: B. Knežić, A. Pejatović, Z. Milošević, (ur.) *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja obrazovanja u Srbiji*, (7–31). Beograd: Filozofski fakultet.
- Alibabić, Š., Ovesni, K. (2005). Upravljanje profesionalnim razvojem nastavnika, *Inovacije u nastavi*, 2, 14–25.
- Alibabić, Š., Ovesni, K. (2008). Karijerni razvoj nastavnika, u: I. Radovanović, V. Ž. Radović, (ur.) *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju - od postojećeg ka mogućem*, (38–49). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Avdagić, E. (2016). *Menadžment modeli u organizacijama za obrazovanje odraslih*. Sarajevo: Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola – DVV International (Ured u Bosni i Hercegovini).
- Bahtijarević-Šiber, F. (1999). *Menadžment ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden marketing.
- Cascio, W. (2008). *Human Resource Management*. New York: McGraw-Hill.
- CESID (2004). *Rešavanje konflikta: priručnik za obuku*. Beograd: CESID.
- Cosgrove, J. (2001). *Breakdown: the facts about stress in teaching*. London & New York: Routledge Falmer.
- Covey, S. (2000). *Principi uspešnog liderstva*, Beograd: Grmeč.
- Čizmić, S., Bojanović, R., Štajnberger, I., Petrović, J. (1995). *Psihologija i menadžment*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet.
- Deming, W. E. (1996) *Kako izaći iz krize*. Beograd, Grmeč - Privredni pregled.
- Despotović, M. (2010). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju: pristup usmeren na kompetencije*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Dorling Kindersly Limited i Oxford University Press (2002). *Ilustrovani Oxford engleski rečnik*. Novi Sad: Mladinska knjiga Nova.
- Đorđević, J., Trnavac, N. (2010). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Đukić, M. (2003). *Didaktičke inovacije kao izazov i izbor*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Džano, Dž. (2018). Osiguranje kvaliteta u organizacijama za obrazovanje odraslih u Bosni i Hercegovini, *Obrazovanje odraslih*, 2, 103-125.
- Goleman, D., Bojacis, R., Maki, E. (2008). *Emocionalna inteligencija u liderstvu*, Novi Sad: ASEE.
- Hiam, A. (2003). *Motivational Management: Inspiring Your People for Maximum Performance*. New York: AMACOM.
- Jančićević, N. (1997). *Organizaciona kultura – Kolektivni um preduzeća*. Novi Sad, Beograd: Ulixes, Ekonomski fakultet.
- Karnegi, D. (1994). *Vođa u vama*. Beograd: Narodna knjiga, Marso.
- Kennedy, D. (2007). *Pisanje i upotreba ishoda učenja – Praktični vodič*, Beograd: Savet Evrope, Kancelarija u Beogradu.

- Marković, M. (2015). *Komunikacijske veštine*. Beograd: Clio.
- Mastering decision making*. (1991). New York: National Institute of Business Management, Inc.
- Matijević, M. i Topolovčan, T. (2017). *Multimedija didaktika*. Zagreb: Školska knjiga .
- Mazzi, B., Ferlin, D. (2004). *Sindrom sagorjelosti na poslu: naš profesionalni problem*. Rovinj: HDOD-HLZ i Istarski domovi zdravlja.
- Meler, M. (2003) *Neprofitni marketing*. Osijek: Ekonomski fakultet u Osijeku.
- Milivojević, Z. Đ. (1996). Struktura standarda JUS ISO 9000, Zbornik: *Sistem kvaliteta u obrazovanju*, Beograd, Institut BK i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Miljković, D., Rijavec, M. (2001). *Kako upravljati promjenama?* Zagreb: IEP.
- Miljković, J. (2007). Model upravljanja institucijom za obrazovanje odraslih, u: N. Vujišić Živković, M. Mitrović, K. Ovesni, (ur.), *Andragogija na početku trećeg milenijuma*, (275-285). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Miljković, J. (2008). Nastanak koncepta organizacione kulture, njegov uticaj na menadžment i andragoške implikacije, u: Š. Alibabić, A. Pejatović, (ur.) *Obrazovanje i učenje – prepostavke evropskih integracija*, (143-156). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Novi principi upravljanja u stručnom obrazovanju*, Priručnik za zaposlene u Ministarstvu prosvete. (2008). Beograd: Ministarstvo prosvete RS.
- Obradović, K., Cvijanović, J., Lazić, J. (2003). Organizaciona kultura kao ključni faktor internog okruženja preduzeća, *Industrija*, 3-4, 51-68.
- Oljača, M. (2013). *Andragoška didaktika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Pavlović Breneselović, D. (priredila). (2011). *Obuka nastavnika u bazičnim andragoškim veštinama: Priručnik za realizaciju obuke*. Beograd: Projekat Druga šansa.
- Pavlović Breneselović, D., Pavlovski, T. (2000). *Interaktivna obuka praktičara u obrazovanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju/CIP.
- Pavlović, N., Oljača, M. (2011). Organizaciona kultura i uspešnost škole. *Pedagogija*, 66, 1, 70-90.
- Pejatović, A., Dimitrijević, Lj. (2016). Kvalitet u neformalnom obrazovanju odraslih – od zahteva do mogućnosti primene, *Andragoške studije*, 2, 39-57.
- Pržulj, Ž. (1996). Sistem kvaliteta kao podsticaj za stvaranje novih odnosa u organizaciji, Zbornik: *Sistem kvaliteta u obrazovanju*, Beograd, Institut BK i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radulović, L. (2013). Različite koncepcije kontinuiranog obrazovanja nastavnika i stručnih saradnika – Izazov za pedagoge, u: Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović, K. Popović (ur.), *Pedagog između teorije i prakse* (149-156). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Rijavec, M., Miljković, D. (2001). *Kako rješavati probleme i donositi odluke?* Zagreb: IEP.
- Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Savićević, D. (1996). Sistem kvaliteta u oblasti obrazovanja odraslih i integralni koncept andragoškog ciklusa, Zbornik: *Sistem kvaliteta u obrazovanju*, Beograd, Institut BK i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Slatina, M. (1998). *Nastavni metod – Prilog pedagoškoj moći suđenja*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Standardi kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja* (2014). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Staničić, S. (2011). *Menadžment u obrazovanju*. Gornji Milanovac: Centar za marketing u obrazovanju.

Stanković, D., Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika, u N. Polovina, J. Pavlović, (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika, (17-40)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Verbiest, E. (ur.) (2001). A Cross – European Survey on Training School Leaders, U: Leading Schools for Learning (ur. Oldroyd), Ljubljana: Šola za direktore.

Zech, R. (2010). *Management in der Weiterbildung*. Weinheim: Beltz.

www.azoo.hr/images/strucni_ispiti_2018/V. Korosec (pristupljeno: 2. 5. 2020).

www.etstesla.ni.ac.rs/download/Eksterna_evaluacija/RM_11_Obrazac_za_pos-matranje_casa.pdf (pristupljeno: 20. 5. 2020).

Index korišćenih tabela, shema, slika

Lista tabela

1. Tabela broj 1: Funkcije menadžmenta	str. 11
2. Tabela broj 2: Modeli menadžmenta u obrazovanju (prema: Avdagić 2016)	str. 12
3. Tabela broj 3: Tipovi (profilii) menadžera (izvor: Mekobi, prema: Čizmić 1995)	str. 13
4. Tabela broj 4: Elementi sadržaja organizacione kulture	str. 21
5. Tabela broj 5: Klasifikacija organizacionih kultura i njihovih karakteristika (prerađena tabela iz: Obradović, Cvijanović, Lazić 2003: 65)	str. 23
6. Tabla broj 6: Aktivnosti menadžera i lidera	str. 29
7. Tabela broj 7: Karakteristike direktora kao menadžera i lidera	str. 29
8. Tabela broj 8: Rang liderskih karakteristika	str. 29
9. Tabela broj 9: Liderski stilovi	str. 30
10. Tabela broj 10: Neki od reklamnih oblika dostupnih obrazovnim institucijama	str. 39
11. Tabela broj 11: Mogući indikatori kvaliteta u obrazovanju	str. 45
12. Tabela broj 12: Obaveze menadžmenta u upravljanju totalnim kvalitetim (prema: Deming 1996)	str. 48
13. Tabela broj 13: Oblasti odgovornosti direktora i/ili menadžmentskog tima	str. 61
14. Tabela broj 14: Izvori krize obrazovanja (hipotetički)	str. 67
15. Tabela broj 15: Metode savladavanja otpora promjenama (inspirisano izvorom: Miljković, Rijavec 2001)	str. 68
16. Tabela broj 16: Razumijevanje motivacije (oslonjeno na: Staničić 2011; Bahtijarević-Šiber 1999)	str. 79
17. Tabela broj 17: Motivacioni podsticaji	str. 82
18. Tabela broj 18: Primjer koraka strategijskog upravljanja i aktivnosti upravljanja profesionalnim razvojem	str. 85
19. Tabela broj 19: Razlike između ciljeva i ishoda	str. 93
20. Tabela broj 20: Primjer formulacije cilja i ishoda u nastavi fizičkog vaspitanja u prvom razredu obaveznog obrazovanja	str. 93
21. Tabela broj 21: Provjera ishoda u kognitivnom području	str. 94
22. Tabela broj 22: Karakteristike ocjenjivanja (prilagođeno, Pavlović Bremeselović 2011)	str. 96

Lista slika

- | | |
|---|---------|
| 1. Slika broj 1: Pravila oblačenja u američkoj školi | str. 20 |
| 2. Slika broj 2: Piramida uticaja | str. 30 |
| 3. Slika broj 3: Laičko poimanje razmijene u obrazovnom procesu | str. 38 |
| 4. Slika broj 4: Elementi marketing-miksa u funkciji građenja željenog imidža obrazovne institucije | str. 39 |
| 5. Slika broj 5: „Kuća kvaliteta“ (prema: Alibabić, Miljković 2014) | str. 51 |
| 6. Slika broj 6: Drvo konflikta – jedna od mogućih tehniku vizuelizacije | str. 77 |
| 7. Slika broj 7: Sfere uticaja na „poligonus“ karijernog razvoja nastavnika | str. 86 |
| 8. Slika broj 8: Šendvič-tehnika davanja povratne informacije | str. 99 |

Lista shema

- | | |
|--|---------|
| 1. Shema broj 1: Model strategijskog upravljanja institucijom za obrazovanje odraslih u promjenljivom okruženju (izvor: Miljković 2007: 282) | str. 15 |
| 2. Shema broj 2: Okruženje organizacije | str. 16 |
| 3. Shema broj 3: Simultanost procesa ubjedivanja | str. 33 |
| 4. Shema broj 4: Trijadni model (prema: Alibabić, Miljković 2014) | str. 51 |
| 5. Shema broj 5: Prstenovi kvaliteta (Zech, prema: Alibabić, Miljković 2014) | str. 50 |
| 6. Shema broj 6: Kompetencijski profil direktora (prema: Stančić 2011: 195-196) | str. 65 |
| 7. Shema broj 7: Blumova taksonomija | str. 93 |
| 8. Shema broj 8: Konstruktivističko usaglašavanje | str. 95 |
| 9. Shema broj 9: Odnos didaktičkih elemenata | str. 95 |

Bilješke

U Priručniku „*Obrazovni menadžment i liderstvo: ka kompetentnom rukovodiocu*“ nalazimo naučno i iskustveno zasnovane odgovore na izazove prakse upravljanja u obrazovanju. U pisanju Priručnika je korišten originalan i kompleksan metodološki pristup. Njegova originalnost i kompleksnost se ogledaju u sučeljavanju, a potom u simbiozi dvije izrazito važne oblasti, obrazovanja i menadžmenta, a potom u uvažavanju potreba upravljačke prakse obrazovnih organizacija, ali i u bogatom iskustvu koje autori imaju sa teorijom i praksom obrazovnog menadžmenta. Konцепција Priručnika je veoma funkcionalna, tekst, poruke i preporuke vrlo razumljive i nadasve korisne. Odabir elaboriranih tema je u skladu sa kompetencijskim profilom direktora koji je zasnovan na rezultatima naučnih istraživanja, ali i u skladu sa kompetencijskim standardima za direktore koji su prihvaćeni u obrazovnim politikama zemalja regije.

Priručnik mogu koristiti svi direktori i menadžment timovi škola i drugih organizacija namijenjenih obrazovanju mlađih i odraslih. Njegovoj upotreboj vrijednosti doprinose brojni prijedlozi, primjeri, prilozi, inspirativna samoevaluativna pitanja. Tekst Priručnika ispunjava i veoma bitne zahtjeve pisanog izraza koje je neophodno uvažavati pri pisanju priručničke literature, a to su jednostavnost, čitljivost i razumljivost teksta.

Sudeći prema kvalitetu teksta, vrlo je vjerovatno da će ovaj Priručnik ostvariti ciljeve kojima njegovi autori streme, a to su snaženje upravljačkih kapaciteta u obrazovanju i afirmacija obrazovnog menadžmenta kao naučno zasnovane prakse.

*Dr. Emir Avdagić,
direktor Ureda za Bosnu i Hercegovinu, DVV International*

Priručnik „*Obrazovni menadžment i liderstvo: ka kompetentnom rukovodiocu*“ predstavlja značajan iskorak na obrazovnoj sceni, spajajući nekada nespojive celine: obrazovanje i menadžment. Ovo obimom neveliko delo, izvlači esenciju iz obe oblasti i pretače ih, pitko i razumljivo, u jednu novu harmoničnu celinu. Autori Priručnika nisu „mutili svoju vodu kako bi izgledala dublja“ – oni su direktorima obrazovnih institucija ponudili efektivni rukovodilački „alat“, jasan, nedvosmislen i što je najbitnije, aplikativan. Zadržavajući meru i dobar ukus, autori su uspešno „preveli“ naučne teorije i konstrukte u svakodnevno upotrebljive sheme razmišljanja i ponašanja, zadržavajući naučne skrupule, a izbegavajući njihovu preteranu simplifikaciju. Pored osvrta na značajan broj menadžersko-obrazovnih tema, Priručnik nudi i jasna praktična usmerenja, koja svedoče o bogatom iskustvu autora, stečenog kroz mnoštvo obuka i treninga, a koja su sublimacija interakcije autora kao trenera i njihovih polaznika – direktora obrazovnih institucija. Obrazovni trendovi u svetu ukazuju na neophodnost profesionalizacije menadžmenta u obrazovanju, a ovaj Priručnik će biti značajan doprinos na tom putu, ne samo u Bosni i Hercegovini, gde je izdat, već i u drugim zemljama Zapadnog Balkana.

*Dr. Milka Oljača,
profesor emeritus, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu*