

REPUBLIKA CRNA GORA
VLADA REPUBLIKE CRNE GORE
ZAVOD ZA ŠKOLSTVO

NAŠA ŠKOLA

**Zbornik radova direktora
(Škola za direktore 2006. godina)
- prva knjiga -**



Podgorica
2007.

ZBORNİK RADOVA DIREKTORA
(Škola za direktore 2006. godina) - prva knjiga -

Izdavač: Zavod za školstvo

Uređivački kolegijum: dr Dragan Bogojević, Anđa Backović i Ljubomir Kovačević

Redakcija: Ljubomir Kovačević, Anđa Backović, mr Zoran Lalović, Zorica Minić, Tatjana Vujović i doc.dr Ranko Šljivić

Lektor: Danijela Đilas

Dizajn i tehnička priprema: Nevena Čabrilo

Štampa „IVPE“ Cetinje

Tiraž 300

Podgorica, jun 2007. godina

Uvodna riječ

Već nekoliko godina obrazovni sistem u Crnoj Gori se mijenja. Na svim nivoima, od predškolskog vaspitanja do univerzitetskog obrazovanja, dešavaju se sistemske i strukturne promjene u nastavnom procesu, organizaciji rada škole, razvijaju se standardi za sticanje primjenjivih znanja, kompetencija i vještina, postepeno se uvode instrumenti za objektivno evaluiranje ukupnog kvaliteta obrazovanja.

Želimo da gradimo sistem kvalitetnog obrazovanja, obrazovanja koje će biti dostupno svakom djetetu. Odgovornost za unapređivanje kvaliteta obrazovanja, ujedno označava i jačanje autoriteta nastavničke profesije i vrijednosti obrazovanja.

Uloga direktora/direktorki obrazovnih ustanova u promovisanju pomenutih ciljeva, nameće se kao jedna od ključnih pretpostavki za njihovu uspješnu, sveobuhvatnu i kvalitetnu realizaciju. Odgovoran odnos prema radu znači puno odricanja, otvorenost za učenje, sposobnost prilagođavanja, kreativnost, ali i međusobnu podršku i saradnju.

Program obuke za direktore/direktorke škola zakoračio je u četvrtu godinu svog postojanja. Kroz realizaciju predavanja, razmjenu iskustava direktora/direktorki i njihovo učešće u radionicama, svoj puni smisao i potvrdu dobija i princip cjeloživotnog učenja i profesionalnog usavršavanja.

I sam program obuke se usavršava i prilagođava novim potrebama njegovih korisnika/ca. Generacija polaznika/ca obuke u 2006. godini, po prvi put, završava obuku izradom završnih radova. Budući da se radi o novoj praksi i novom zadatku i za polaznike i za mentore, dvotomni Zbornik radova direktora predstavlja pionirski korak. Bez obzira na to, svjesni smo da ovi radovi predstavljaju realan prikaz uloženog truda njihovih autora/autorki i njihovih mentora/mentorki. Ovaj Zbornik je ujedno i podsticaj za stalno unapređivanje kvaliteta radova budućih polaznika/ica.

Želim da istaknem i doprinos saradnika iz Zavoda za školstvo koji su priredili ovo izdanje.

Na kraju, izražavajući zadovoljstvo zbog dobre saradnje i kolegijalnog odnosa tokom obuke i izrade radova, svim direktorima čestitam na dobijenim diplomama i želim uspjeh u daljem radu.

DIREKTOR



dr Dragan Bogojević

SADRŽAJ

| | |
|--|-----|
| MODUL: Komunikacija u školi | 7 |
| Rukovođenje školom, komunikacija i doprinos izgradnji klime i kulture škole..... | 9 |
| Komunikacija i upravljanje promjenama u školi – iskustvo uvođenja reformskih rješenja | 23 |
| Komuniciranje misije i vizije škole..... | 35 |
| Komunikacija u školi - refleksije direktora škole..... | 47 |
| Marketing naše škole..... | 61 |
| Refleksije na proces rukovođenja i komunikacije – iskustvo direktora škole..... | 73 |
| Konflikti u školi su neizbježni, upravljanje konfliktima je vještina dobrog rukovođenja..... | 85 |
| Kako „govori“ naša škola – odnosi sa javnošću | 103 |
| MODUL: Direktor kao pedagoški vođa | 119 |
| Karakteristike timskog rada i mogućnost implementacije u školi | 121 |
| Motivacione funkcije direktora škole u odnosu na zaposlene | 137 |
| Šta direktor mora znati o podsticanju i održavanju motivacije za profesionalni razvoj zaposlenih..... | 153 |
| Direktor škole kao dobar organizator i planer..... | 169 |
| Kako do efikasnih sastanaka u školi - uloga direktora- | 183 |
| Značaj timskog rada i uloga direktora u formiranju timova u školi | 199 |
| Uloga direktora u evaluaciji rada škole..... | 221 |
| Osnovni elementi liderstva i stilovi rukovođenja – procjena sopstvene prakse..... | 237 |
| MODUL: Kvalitet škole | 253 |
| Uloga eksterne evaluacije u reformskim promjenama | 255 |
| Učesnici u procesu školskog razvojnog planiranja | 269 |
| Međunarodna mjerenja znanja i kvalitet škole | 281 |
| Razvojni program u funkciji reforme školstva | 299 |
| Karakteristike školskog razvojnog planiranja i poređenje sa dosadašnjim planiranjem . | 317 |
| Utvrđivanje kvaliteta rada škole u području položaja učenika u školi i podrške koju škola daje razvoju ličnosti djeteta/učenika..... | 327 |
| Kvalitet rada škole u području odnosa u školi - etos škole | 343 |
| Kvalitet rada škole u području organizacije, upravljanja i rukovođenja školom..... | 359 |

MODUL: KOMUNIKACIJA U ŠKOLI

**RUKOVODENJE ŠKOLOM, KOMUNIKACIJA I
DOPRINOS IZGRADNJI KLIME I KULTURE
ŠKOLE**

**Mentorka:
Anđa Backović**

**Kandidat:
Branka Lakić**

**OŠ „Milorad - Musa Burzan“
Podgorica
2007.**

Onaj ko hoće da vlada ili koji je sticajem okolnosti doveden u položaj da mora da vlada nad ljudima i ljudskim vrednostima, morao bi dosta toga da zna i razume, i još više da osjeća. Svejedno da li se ta njegova vlast prostire nad nekim skromnim kućanstvom ili nad mnogoljudnom i prostranom državom. Ali, pre svega, takav 'vladalac' mora da zna i razume, ili bar naslućuje i pogađa koje su mere i granice ljudskog duha i tela, šta sve živ čovjek može da pomisli, kaže i učini pod pritiskom mnogostrukih i nejasnih nagona koji u njemu ne prestaju da se smenjuju od rođenja do smrti.

Ivo Andrić

UVOD

Kultura škole je jedna od dominantnih karakteristika škole, iako se ona teško može „mjeriti“ i definisati. Ipak, kao rezultat dugoročnog procesa, koji počinje od prvog dana rada škole, pa do danas, kultura predstavlja osnov za odvijanje vaspitno-obrazovnog procesa i snažno utiče na sve učesnike u njemu: nastavnike, rukovodstvo, učenike, roditelje itd. Sa druge strane, svi učesnici u vaspitno-obrazovnom procesu su, istovremeno, kreatori kulture škole, a ne samo njen rukovodilac.

Klima u školi, za razliku od kulture, je kratkoročniji fenomen i vezuje se za stil rukovođenja. Ona označava trenutno stanje ili raspoloženje (stavove, osjećanja, motivaciju) u jednoj školi i pod direktnim je uticajem načina na koji se upravlja školom.

U ovom radu ću opisati neka svoja iskustva u razvoju klime i kulture škole, kroz prizmu komuniciranja u školi.

1. PORTRET NAŠE ŠKOLE

Škola „Milorad - Musa Burzan“ osnovana je 1950. godine. Ove školske godine u njoj nastavu pohađa 1203 učenika. Škola ima 76 zaposlenih, od čega je 60 nastavnika. Raspolože prostorom od oko 12.000 kvadratnih metara.

Zgrada škole je podignuta u Staroj varoši gdje je socijalni sastav stanovništva bio složeniji nego u drugim dijelovima grada. Samim tim uloga nastavnika bila je teža i presudnija. Po pričanju starijih kolega, mnoge porodice su teško mogle da daju podsticaj obrazovanju djece i budu modeli uspješnosti i obrazovanosti. Zato je ova uloga bila isključivo prepuštena nastavniku. Ipak, ta obaveza nije teško padala ljudima zaposlenim u školi s obzirom na intelektualni potencijal djece u kraju.

Izgradnjom stambenih blokova u okruženju i doseljavanjem novog stanovništva u novoizgrađene objekte mijenja se i struktura učenika.

Škola sve više dobija na ugledu, broj djece se povećava. Bez obzira na otežane uslove (opterećenost, odsustvo komfora, škola u jednom periodu ima čak i dvije i po hiljade učenika, radi u tri smjene, čak subotom, zgradu zagrijavaju peći na drva, nastavnici rade vrlo često u dvije smjene...), entuzijazam zaposlenih ne popušta. Zalaganje uprave i nastavnog osoblja rezultira time da je kolektiv, u rangiranju, bio među najboljima u gradu.

Na radno mjesto direktora izabrana sam 2004. godine. Prije toga, dugo godina sam radila u istoj školi kao profesor srpskohrvatskog jezika i književnosti, a takođe godinu i po na mjestu pomoćnika direktora.

2. POJAM KULTURE ŠKOLE

Kultura škole i klima u školi, kao i u svakoj drugoj organizaciji, predstavljaju „sile“ koje uslovljavaju način na koji se obavljaju poslovi i način na koji se komunicira u njoj.

U najširem smislu, kultura škole se može okarakterisati kao ambijent u kojem nastavnici rade i kao ambijent u kojem se nastavnici „stvaraju“. Kultura utiče na sve aspekte škole, počev od procesa nastave, vaspitanja, komunikacije, pa do aspekata kao što su, na primjer, izgled učionica, školskog dvorišta, način oblačenja i sl. Može se reći da kultura škole predstavlja ono što svakoj školi daje specifičan „pečat“ i po čemu se jedna škola razlikuje od drugih.

Kultura škole je jedan dinamičan, a ne statičan fenomen. Teško je reći da se ona „vidi“. Ona se više doživljava. Ako zamislimo da ulazimo u jednu školu, onda se kultura može doživjeti ako sebi postavimo sljedeća pitanja: *Šta se osjeća na ulasku u tu školu? Kako izgledaju, kako se osjećaju djeca i nastavnici? Šta oni govore? Šta se nalazi na zidovima hola škole ili u učionici? Kako se motivišu djeca i nastavnici? Koja ponašanja se nagrađuju, a koja ne? ...* I niz sličnih pitanja.

Odgovori na sva ova pitanja odslikavaju ključne vrijednosti, norme, tradiciju („priče o školi“), istoriju, pravila i procedure u jednoj školi, koji utiču na sve ono što rade učenici i nastavnici u toj školi.

Stoga je jasno da kultura nije statična; ona se stalno nadgrađuje i oblikuje kroz *interakcije i komunikaciju* svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu. Takođe, na nju utiču i spoljni faktori - sredina i dešavanja u sredini u kojoj se škola nalazi. „Baš kao što voda okružuje ribe oblikujući njihovu perspektivu i određujući pravac njihovog kretanja, kultura okružuje nastavnike oblikujući njihovo viđenje stvari, utičući na njihove oblike i postupke“.¹

Kultura škole pozitivno utiče na učenje i život škole, ali može i ozbiljno da ugrozi funkcionisanje škole. Ona zavisi i od pojedinaca koji je čine. „A, samo onaj koji je u stanju da razgovara bez polemisanja, da polemise bez optuživanja i da optužuje bez laganja – može za sebe reći da je kulturni čovjek.“ (Radovan Radonjić)

Kultura škole utiče na sve aspekte škole i gotovo svaki aspekt gradi kulturu. Uključujući takve sitnice kao što su: kako je osoblje obučeno, o čemu se razgovara u zbornici, kako nastavnici uređuju svoje učionice... „Ako se kultura mijenja, sve se mijenja.“ (Danahoe, 1997.)

Kao takva, kultura postaje model za ponašanje svih učesnika u životu škole, uključujući i zajednicu kojoj škola pripada. Kulturu škole oblikuju interakcije, komunikacije osoblja i učenika u školi, ali i obratno - interakcije, komunikacije osoblja i učenika u školi oblikuju kulturu škole. Na kulturu škole utiče i način rukovođenja. Bolje rečeno, stil ili stilovi rukovođenja prepoznaju se u kulturi škole i u njenim obilježjima o kojima je prethodno govoreno, kao specifični dio kulture škole.

Kultura jedne škole može imati pozitivan uticaj na cjelokupan vaspitno-obrazovni proces, ali može predstavljati i faktor koji usporava ili potpuno sprečava kvalitetno

¹ Hinde, E.R.: School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change, Arizona State University West, www.usca.edu/essay/vol.122004/hinde.pdf

obavljanje ovog procesa. Jedna veoma jednostavna definicija kulture kaže da se pozitivna kultura prepoznaje po tome što je to „škola u kojoj i nastavnici i učenici vole da borave“.

U ovoj, naizgled jednostavnoj definiciji, nalazi se mnogo elemenata koji kulturu jedne škole čine pozitivnom: atmosfera podrške i saradnje, dobri fizički uslovi, posvećenost i motivisanost nastavnika i osoblja škole za ostvarivanje osnovnih ciljeva škole, jasne norme i očekivanja - kolegijalnost, težnja ka stalnom unapređivanju pojedinaca i škole u cjelini, spremnost škole da nagradi postignuća učenika i nastavnika, da odaje priznanja za ista, dobra saradnja sa roditeljima, efektivna komunikacija - kako formalna tako i neformalna, njegovanje tradicije i isticanje pozitivnih primjera i pojedinaca („priče o našoj školi“)... Konačno, pozitivna kultura podrazumijeva i radost, zabavu, zdrav humor u školi.

Sa druge strane, postoji i ono što se zove „nezdrava kultura škole“ i ona se prepoznaje po odsustvu svih ovih aspekata o kojima je bilo riječi.

Jedan momenat koji posebno ukazuje na značaj i moć kulture u školi je i uvođenje promjena. Iako promjene u obrazovanju nijesu ni kratkoročne ni jednostavne, ipak je jasno da će se škole u kojima kultura nije pozitivna suočiti sa mnogo više prepreka prilikom njihovog uvođenja.

3. POJAM KLIME ŠKOLE

Klima u školi je, za razliku od kulture koja se stvara u dugotrajnom procesu, kratkotrajniji fenomen. Klima se stvara u zavisnosti od trenutnog načina vođenja škole i po tome se, takođe, razlikuje od kulture koju jedan lider ili rukovodilac teško može da izmijeni.

Klima se definiše kao trenutno stanje raspoloženja i osjećanja svih pojedinaca u školi. Ona odslikava način na koji ljudi opažaju i razumiju neke događaje, kako i da li međusobno dijele ta zapažanja, odnosno, kakvi su im stavovi u vezi sa tim.

Način na koji ljudi u školi osjećaju klimu zavisi, prvenstveno, od rukovodioca, od toga kako ga oni opažaju, koliko je rukovodilac jasan u postavljanju ciljeva i zadataka, pojašnjavanju ciljeva i zadataka, od toga kako se motivišu i nagrađuju pojedini postupci, zatim koliko je rukovodilac sposoban, kompetentan, kako donosi odluke, koliko je samostalan, šta se dešava kada se napravi „greška“ i sl.

Stoga je jasno da klima u školi veoma zavisi od rukovođenja. Dio klime je i tzv. moralna klima. Da li stvari radimo na način na koji one i treba da se rade? Kako će drugi osjećati i opažati ovaj element klime, takođe zavisi od ponašanja direktora škole. U takvim situacijama, on je model ili uzor svim ostalim zaposlenima.

4. REFLEKSIJE DIREKTORA NA SVOJ RAD

Škola je bila stara i kada sam se zaposlila kao profesor. Dugi niz godina učinio je svoje. U međuvremenu, zajednica je ulagala u nove škole, tako da je škola „Milorad-Musa Burzan“ bila pomalo u sjenci, zaboravljena. Kad sam došla na mjesto direktora mnoge stvari su bile neriješene, škola neuslovna, rad organizovan u tri smjene, učionice neuređene.

Zub vremena načeó je namještaj, osiromašio nastavna sredstva, škola se i dalje grijala na drva. Međutim, zalaganjem uprave i nastavnog kadra uspjesi su se i dalje nizali, rezultati rada nijesu izostajali.

I danas škola „Milorad-Musa Burzan“ realizuje nastavu u istoj zgradi, staroj oko šezdeset godina. Struktura školskog prostora, uprkos sveopštoj modernizaciji, ostaje neizmijenjena sve ove godine.

U međuvremenu je, izgradnjom novih škola, opao broj učenika, a time se smanjio i broj zaposlenih radnika.

Osjećala sam strah i imala velikih dilema prije prihvatanja ove delikatne obaveze. Kolektiv je bio polarizovan i po političkim linijama. Štrajkovi koji su prethodili uticali su na opštu klimu u kolektivu, a to se odražavalo i na kvalitet rada.

Trebalo je uraditi mnogo toga. Atmosfera u kolektivu bila je zategnuta. Svakom čovjeku koji bi u takvoj klimi počeo da radi kao rukovodilac - predstojao je težak posao. Kolektiv sam poznavala iz jedne druge pozicije - dotadašnjeg profesora. Znala sam da mjesto direktora donosi potpuno novu poziciju, nove odnose mene kao rukovodioca i drugih prema meni. Nezahvalnu poziciju – *između čekića i nakovnja*. Nezavidnu i frustrirajuću poziciju. Znala sam da ću morati da se eksponiram u nekim pozicijama koje mi do tada nijesu bile bliske jer sam pripadala grupi nastavnog osoblja, bila sam dio *većine*, što je uvijek ugodnija pozicija.

Sada je trebalo da budem u ulozi nekog ko afirmiše i štiti pravila, procedure, zakone, počev od redovnog odlaska na čas, održavanja discipline, urednosti, korektnog ponašanja i komunikacija, kvaliteta nastave...

Dileme sa kojima sam se suočavala, bile su - *Vjerujem li dovoljno u sebe? Vjerujem li dovoljno u kolektiv? Kuda treba da ide naša škola?*

Trebalo je pronaći mnoga rješenja. Potpuno drugačije konstituisati organizaciju rada, naučiti mnogo o školi, njenim specifičnostima, različitostima djece i zaposlenih, okruženju kojem škola pripada, izgraditi kulturu timskog rada, konačno - novi imidž škole.

U dosadašnjoj kulturi ove škole pokazivalo se da direktor škole ne smije biti autokratski nastrojen. On bi trebalo ličnim primjerom demokratskog ponašanja da dâ pečat organizaciji rada u školi kojom rukovodi. Poučena lijepim pričama iz istorije naše škole i iskustvima uspješnih škola, smatrala sam da treba da pokušam da budem dobar organizator, strateg, inovator, pokretač i kreativac u rukovođenju. Kolektiv prilično dobro poznajem i trudim se da osmišljam, a zatim planskim i organizovanim aktivnostima ponovo izgrađujem „rejting“ škole u svom okruženju i šire. Potrebno je razraditi čitavu strategiju komuniciranja škole i okruženja, jer ova škola svom okruženju mora biti intelektualni partner, ako ne i intelektualni vođa. Kao nekad.

5. KULTURA NAŠE ŠKOLE SADA

Uprkos teškim uslovima, u skladu sa tradicijom, škola nastavlja u kontinuitetu da izgrađuje prepoznatljivu kulturu. U tom cilju, pomenuću nekoliko njena aspekta: slobodne aktivnosti učenika, način kako komuniciramo sa javnošću, rukovođenje, timski rad i princip inkluzivnosti.

5.1. SLOBODNE AKTIVNOSTI

Škola nastavlja da njeguje učešće u slobodnim aktivnostima (horska, literarna, novinarska, ritmička, likovna, muzička, sportska, saobraćajna...). Posebno se njeguje pjesnička riječ, a potvrda za to je što je škola često domaćin susreta društva Mladi pisci Podgorice. U okviru ove sekcije naša učenica je osvojila prvo mjesto i zlatnu medalju, u konkurenciji 360 škola, na literarnom konkursu *Pismo najdražem Andersenovom liku*, u organizaciji Pošte Crne Gore i stekla pravo učešća na Međunarodnom takmičenju u Danskoj. Na tom konkursu četrnaestogodišnja djevojčica zauzela je treće mjesto.

Imamo još značajnih uspjeha u domenu književnog stvaralaštva: učenica naše škole zauzela je drugo mjesto na 29. Limskim večerima dječje poezije u Priboju. Treba istaći i postignute uspjehe iz takmičenja o saobraćaju: prva mjesta na opštinskom,

republičkom, saveznom takmičenju, drugo mjesto na evropskom takmičenju. Naši učenici na likovnim konkursima godinama zauzimaju prva mjesta, kao i na opštinskom i republičkom takmičenju.

Uspjesi učenika na polju sporta su nesumnjivo veliki: u borilačkoj vještini džiju-džicu imamo preko 50 osvojenih medalja, na saveznom nivou nekoliko zlatnih medalja, u boksu je osvojena zlatna medalja na saveznom takmičenju, slijede medalje u tekvondo-u, karateu, odbojci, košarci i rukometu.

Kada su u pitanju muzički sadržaji, u školi aktivno rade horska, ritmička i muzička sekcija. Pod krovom ove škole imamo priznate mlade muzičare (violina, gitara, harmonika, klavir...), balerine i plesne igrache. U modernom plesu naši učenici su dobitnici mnogih priznanja i nagrada, čak i na saveznom i međunarodnom nivou.

Škola je uključena u više projekata od kojih su najznačajniji: *Ja građanin – Mi narod, Preduzetništvo u školi, Znanjem protiv droge, Narkomanija i mladi, Green home.*

Zavod za školstvo već duže vrijeme organizuje regionalno i republičko takmičenje mladih u znanju, sa kojih se naši učenici nikada ne vraćaju bez zasluženih nagrada.

5.2. ODNOSI SA JAVNOŠĆU

Kao direktor nastojim da prezentujem ličnu kartu škole na mnogo načina. Javno se prezentuje škola podnošenjem izvještaja o radu i rezultatima rada: putem javnih glasila, pred roditeljima, pred Opštinom, Zavodom za školstvo, Ispitnim centrom i Ministarstvom prosvjete i nauke.

Jedna od važnih informacija je i uspjeh naših učenika prilikom upisa u gimnaziju, jer se oni visoko rangiraju.

Organizuju se radio i TV emisije i predstavljaju učenici, slobodne aktivnosti, mogućnosti angažovanja roditelja u pojedinim oblastima, učenik generacije.

Nekoliko puta godišnje predstavlja se kulturno-zabavni i stvaralački život škole. Škola saraduje sa privrednim subjektima u okruženju: finansijska saradnja sa okruženjem, donatorstvo i sponzorstvo, pomoć roditelja školi, pomoć državnih i privatnih preduzeća školi.

U školi se redovno komunicira sa javnim glasilima u kojima se prezentuju svi uspjesi u učenju i značajna dešavanja u životu škole. Takođe, radio i TV prati naše talentovane učenike i rezultate njihovog rada (emisije *Radio budičnik, Koraci, Podgorička hronika, Bubamara*).

Efikasno realizovanje vaspitno-obrazovnih zadataka, koji stoje pred školom, nije moguće bez pune saradnje sa porodicom. Imajući sve to u vidu, škola svojim programom rada posebno utvrđuje proces i oblike razmjene informacija sa porodicom, a to su: individualni kontakti sa roditeljima (posjeta roditelja školi, posjeta razrednih starješina ili nastavnika roditeljskom domu); roditeljski sastanci (odjeljenjski, grupni, razredni); uključivanje roditelja u problematiku škole. Nositelj programa saradnje škole i porodice je Savjet roditelja i razredne starješine.

Savjet roditelja se redovno okuplja i potpuno je u toku sa procesom rada i života škole. Takođe, preko roditeljskih sastanaka, a i individualno, insistira se na upoznavanju roditelja sa problemima i uspjesima.

5.3. RUKOVOĐENJE

Već od ulaska u školu nameću nam se slike. Šta vidimo? Šta čujemo da nastavnici i drugo osoblje govore? Kako izgledaju holovi? Koliko je bučno? Da li osjećate dobrodošlicu ili ste uplašeni? Kakav je naš opšti osjećaj u tom ambijentu? Ovaj osnovni ton je kultura svake škole. Kultura je i tok normi, vrijednosti, uvjerenja, tradicije i običaja

koji su građeni u dugom vremenu. Imajući to na umu, postaje jasna dragocjenost kulture i potreba njenog očuvanja i njegovanja.

Školska kultura nije statična. Ona se stalno izgrađuje i oblikuje kroz interakciju sa drugima, ona se razvija međusobnom komunikacijom osoblja u školi, sa učenicima i društvom. Ona postaje vodič za ponašanje svih članova škole, na čelu sa rukovodiocem.

Od direktora se očekuje visoka profesionalnost i stručnost. On mora imati bogato iskustvo stečeno u praksi. Kako inače dati sugestiju i korigovati rad kolege u nastavnom procesu? To je prvi aspekt stručnosti. Drugi aspekt treba da budu znanje i sposobnost za rukovođenje.

U realizaciji kompleksnih zadataka koje direktor ima u domenu rukovođenja (organizatorskih, rukovodnih, programskih, pedagoško-instruktivnih, kadrovskih, kontrolno-evaluativnih) stil liderstva nije stvar funkcionisanja ličnosti, već je odlučujući izbor strategije. Direktor mora znati koji stil odgovara zahtjevima određene situacije. Autokratski stil, sa karakterističnom jednosmjernom komunikacijom mi nije blizak - dijalog pruža mogućnost učešća, dogovaranja, iznošenja različitih ideja, stvaranje zajedničke vizije škole... Stil rukovođenja koji se zasniva na ovim ciljevima isključuje egoistične ciljeve i subjektivne interese. Drugim riječima, „... posao lidera je da daje dobre rezultate“², a dobri rezultati teško mogu biti održivi ako se ne odnose na školu kao cjelinu.

Učeci o uspješnom vođenju škole saznala sam i o nekoliko osobina dobrog vođe: spremnost na vlastitu aktivnost, snaga uticaja na druge, usmjeravanje prema cilju, sposobnost odlučivanja, upravljanje sukobima, izdržljivost, samokritika, stil komuniciranja.

5.4. TIMSKI RAD

U čemu smo uspješni ako moramo sve? Ne možemo sami. Moraju se organizovati ljudi i stvarati timovi. Moraju se prenositi i delegirati poslovi i zaduženja.

Umijeće direktora je u organizaciji i prenošenju zaduženja na druge. Osnovna ideja je da je za uspješno funkcionisanje tima neophodno postojanje različitih, dobro definisanih i usklađenih uloga. Takođe, neophodno je postići i usaglašenost između dva nivoa kapaciteta - ljudski i tehnički. Okupljanje grupe „najposobnijih i najpametnijih“ nije dovoljno i samo po sebi ne garantuje - uspjeh. Za uspjeh tima je potreban uspješan balans timskih uloga i pažljivo planiranje neophodnih kapaciteta - kompetencija članova tima.

Škola se tradicionalno prepoznaje kao hijerarhijski strukturirana organizacija (učenici - nastavnici - uprava škole), što je odlika svih organizacija koje su brojne i složene i jedan od nužnih uslova uspješnog rukovođenja. Ova hijerarhija takođe doprinosi kulturi, ali stil rukovođenja umnogome određuje krajnji ishod - da li će hijerarhijsko ustrojstvo biti striktno, ili će omogućavati poželjnu fleksibilnost, uprkos jasnoj hijerarhiji.

Fleksibilnost ovakve strukture može se postići dobro organizovanim timskim radom, ali i stalnim održavanjem kulture timskog rada u kolektivu.

U gotovo svim sistemima obrazovanja, nastavnička profesija nosi jedan snažan pečat individualizma, posebno kada je riječ o radu nastavnika. Ipak, kvalitet obrazovanja, posebno danas, postiže se i naporima da rukovodilac podstiče nastavnike da timski rade, da sarađuju, da zajedno uče, analiziraju svoja postignuća, dogovaraju se o zajedničkim ciljevima itd. Rukovodilac škole mora biti pokretač razvoja takve kulture rada u školi, ne samo u grupi nastavnika, nego i među učenicima, u različitim oblicima partnerstva - sa roditeljima, lokalnom zajednicom i sl.

² Goleman, D.: Leadership That Gets Results, Harvard Business Review, 2000.

„Sve su prednosti na strani tima, ... tim poseduje veći repertoar znanja, iskustva i veština kao i veći kognitivni kapacitet kako za analizu situacije, tako i za produkciju mogućih rešenja.“³

Timski rad često pomaže u organizaciji posla u školi u kojoj radim. Ovako organizovani timovi funkcionišu često u raznim sferama života škole. Sjećam se, 2004. godine naša škola je bila odabrana za školu domaćina Regionalnog takmičenja. Trebalo je dočekati oko 1500 gostiju (djece i odraslih). Za mjesec dana mobilisali smo sve snage i uz pomoć akcije koju smo sprovedi doveli smo školu do pristojnog izgleda i organizacija Regionalnog takmičenja dobila je veoma visoku ocjenu. Naravno, riječ je bila o timskom radu - više timova je funkcionisalo. Ti timovi su bili sastavljeni čak i od roditelja - donatora i roditelja izvođača radova. Bilo je lijepo osjetiti duh sloge koji je vladao.

Slični primjeri timskog rada u školi su došli do izražaja u pripremi za takmičenja, u akcijama velikog spremanja škole, školskog dvorišta, školskih priredbi - svečanosti i sl.

Područje timskog rada čije unapređenje tek predstoji je timski rad nastavnika, posebno u smislu njihovog kontinuiranog profesionalnog razvoja. Aktivni nastavnika su, tradicionalno, bili nosioci ovih aktivnosti. U svijetlu intenzivnog obučavanja nastavnika za primjenu novih nastavnih programa i potrebe za stalnim procesom prenošenja i međusobne razmjene znanja, vještina i iskustava u nastavi, aktivni i timovi nastavnika treba da postanu mnogo aktivniji učesnici i nosioci profesionalnog razvoja. Prema novijim istraživanjima Zavoda za školstvo⁴, nastavnici smatraju da je timski rad jedan od najboljih načina profesionalnog usavršavanja, ali ukazuju i na neophodnost usavršavanja vještina timskog rada.

5.5. KOMUNIKACIJA

Kultura škole utiče na sve njene aspekte, a gotovo svaki od aspekata vaspitno-obrazovnog procesa gradi kulturu škole. Jedan od bitnih je i komunikacija.

Komunikacija u školi je vrlo kompleksna. Jedna od tajni uspješne škole je kvalitetna komunikacija u njoj. Ona omogućava kreativnu saradnju, snalaženje u kompleksnom kontekstu savremenog vaspitanja i obrazovanja. Uspješan razgovor o zadatku je preduslov uspješnog rješenja zadatka. Školi su potrebni stručnjaci, ali je još potrebija komunikacija među njima.

Posmatrala sam našu zbornicu. Česta slika u njoj je: svako govori svoje, većina sluša samo sebe, skloni smo isključivom, „ili-ili“ razgovoru. Sagovorniku se ne priznaje pravo na različitost, nego samo na ispravno ili neispravno mišljenje, istinu ili zabludu. Predlažemo neupotrebljiva, neprimjerena i utopistička rješenja problema. Preuzimamo ulogu tužioca. Namećemo svoju temu, prekidamo sagovornikovu. Izbjegavamo dijaloge, držimo monologe.

Kako bi u školi trebalo razgovarati?

Kao direktor pokušavam objediniti iscjepkanu komunikaciju, nastojim da ličnim primjerom pokazujem šta je slušanje, a ne saslušavanje. Slušanjem se ostvaruje prava komunikacija. Da bismo drugog slušali, moramo ga cijiniti, poštovati. Ali nije dovoljno samo slušati. Treba i razmišljati o izgovorenim riječima. Aktivno slušanje pretpostavlja uvažavanje razlika među sagovornicima i porukama koje se razmjenjuju, primjerenost poruka znanju, iskustvu, ulozi ili socijalnom statusu sagovornika. Jedino takav razgovor postaje stvarno slušanje.

³ Popadić, D. i sarad.: Pametniji ne popušta – Vodič kroz sukobe do sporazuma, Grupa MOST, Beograd, 1998.

⁴ Analiza nastave i ciljeva programa u I razredu devetogodišnje osnovne škole, Zavod za školstvo, Podgorica, 2005.; Analiza obuke nastavnika/ca osnovnih škola za primjenu novih nastavnih programa u Crnoj Gori (2004/06), Zavod za školstvo, Podgorica, 2006.

Saopštena mišljenja treba dopunjavati i primijeniti „i-i“ razgovor. Dijalog treba graditi na onome što je zajedničko u različitom. Mišljenje i prijedlog sagovornika nikada ne treba sasvim odbaciti. U prijedlozima drugih treba tražiti pozitivno i korisno. Predlagati treba upotrebljiva i realna rješenja. Potrebno je tražiti, davati i primati povratne informacije. Razgovor je recipročni proces međusobnog informisanja. Pitati - slušati - odgovarati, tri su osnovna dijela svakog uspješnog razgovora. „Razgovor je spona među ljudima.“ (Meša Selimović)

Povremeno treba razgovarati i o razgovoru (metakomunikacija) - analizirati naše uobičajene komunikacije i promišljati o konstruktivnijim načinima prilagođavanja temama, situacijama, različitim sagovornicima. U razgovoru moramo biti usmjereni prema sadašnjosti i budućnosti. Razgovor koji se iscrpljuje u analizi prošlosti ne vodi ničemu.

U razgovoru treba ostvariti dijalog. To nije govor pred ljudima nego među ljudima. Kao direktor nastojim da u poslovnom komuniciranju zastupim razne tipove komunikacije:

- usmena komunikacija između pojedinaca i grupa koja je neposredna, dvosmjerna, racionalna po svom trajanju;
- pisana komunikacija u različitim formama (pismo, zabilješke, zapisnik);
- mješovito komuniciranje u kome usmena i pisana komunikacija može biti praćena neverbalnom ili u kome jedna komunikacija slijedi drugu radi pojašnjenja.

Svi navedeni tipovi su oblici formalne komunikacije. Tok formalne komunikacije u okviru škole teče u dva pravca: vertikalnom i horizontalnom. Direktor škole mora nastojati da bude dostupan za komunikaciju sa zaposlenima, činiti da ona bude efektivna ili strateška - da postiže svoje ciljeve. Sa druge strane, direktor treba da podstiče i zaposlene u školi da međusobno komuniciraju (horizontalna komunikacija) na isti način. Naravno, sve komunikacije u školi pogrešno bi bilo svoditi samo na formalne; neformalne komunikacije su spontane, prirodne, potrebne ljudima, a često čine da se unaprijede i dvije prethodno pomenute. Važno je imati na umu da direktor škole predstavlja uzor ili model efektivnog komuniciranja, ne samo za nastavnike, nego jednako i za učenike i njihove roditelje.

Pošto se u školi insistira na konverzaciji koja se sastoji od slušanja, razmišljanja i govora (reflektirajućoj komunikaciji), neophodna je otvorenost za različita viđenja problema. U takvom procesu komuniciranja poželjno je izražavati spremnost za raspravu, analiziranje različitih stanovišta, tolerisanje različitosti, a često i strpljenje da se kroz dugu raspravu dođe do prihvatljivih rješenja (*Nijesam sigurna da li je moj prijedlog prihvatljiv... Voljela bih da zajedno razmislimo o ovome... Pomoglo bi mi ako biste iznijeli i druga rješenja... i sl.*).

„Ono što karakteriše 'reflektirajuću konverzaciju' je egalitarnost, otvoren razgovor (ovdje, sada i pred svima), zajedničko traženje primjerene različitosti, konverzacija, a ne intervju, usmjerenost na 'kako', a ne samo 'što'; razgovor o mogućim konverzacijama uz traganje za onim što nismo vidjeli, čuli i o čemu nismo razmišljali.“⁵

U našoj školi se posebno insistira na komunikacijama u razredu - između nastavnika i djece. Nastavnici se ohrabruju da stvaraju atmosferu za dijalog, a ne isključivo - monolog. Da slušaju svoje učenike. Da omoguće učenicima da iznose sopstvena mišljenja. Učenik nije onaj „koji ne zna“ nego onaj „koji može saznati još više“. Po našem iskustvu, primjena metoda aktivne nastave i učenja je snažan podsticaj za razvoj takvog modela komunikacije. Djeca veoma uspješno prepoznaju atmosferu u kojoj je moguć dijalog. U skorašnjoj anketi, oni afirmativno govore o časovima na kojima mogu da izraze svoje mišljenje („gdje nam se dozvoljava svoje mišljenje“... „na kojem možemo

⁵ Brajša, P.: Sedam tajni uspješne škole, Zagreb, 1995.

biti ono što stvarno jesmo“...) i prepoznaju situacije u kojima to nije slučaj („nismo imali pravo na svoje zaključke, nego je nastavnik diktirao svoj tekst koji moramo da naučimo napamet...“).

Kultivisani govor je imperativ u instituciji kao što je škola. Ne može se govoriti o efektivnom rukovođenju ako se ne insistira na kultivisanom govoru, na svim nivoima u procesu rada jedne škole. U odsustvu prave i uspješne komunikacije konflikti su vrlo često prisutni u životu.

Škola, svojom složenošću i različitostima, predstavlja prirodan „teren“ i za pojavu konflikata. Konflikti su nužna posljedica činjenice da različiti ljudi žive i rade zajedno i da su upućeni jedni na druge. Direktorov je zadatak ne samo da upravlja konfliktima, kada se oni pojave, nego i da uoči rane znakove konflikta i već tada pokuša da ga usmjeri u pravcu konstruktivnog rješenja.

To je svakako težak posao, jer je školski kolektiv konglomerat sastavljen od različitosti - različitih ljudi, različitih očekivanja, stavova, osjećanja. Jedna kratka digresija na Rahn-ovu tipologiju članova tima, a koja se može primijeniti i na školske uslove, može ilustrovati različitosti u školi opisujući neke tipične uloge u kojima se ljudi u kolektivu mogu nalaziti, odnosno tipična ponašanja koja oni ispoljavaju. Rahn govori o *zvijezdama* (neformalni vođe, samouvjereni, druželjubivi, pomažu, štite, mire...), *drskim osobama* (ekstrovertni, nezadovoljni, izazivaju vođu ekipe, razbijači ekipe), *neizdržljivim osobama* (opterećeni svojim problemima, nesrećni, napušteni, očekuju razumijevanje, povremeno agresivni, treba ih stalno hrabriti), *intrigantima* (žele štetu drugim članovima ekipe, rade iza leđa, lukavi, prikriiveni egoistični igrači), *dezerterima* (lenjivci, ne žele se angažovati, misle isključivo na sebe, bježe od napora, skrivaju se), *optimistima* (aktivni, smjeli, ekstrovertni, duhoviti, društveni); *karijeristima* (slavoljubivi, pohlepni, znaju samo za sebe, konkurišu vođi, žele moć i uspjeh); *bojažljivcima* (povučeni, u strahu od neuspjeha, boje se grube stvarnosti, osjetljivi, nemaju snage da pokažu svoje znanje), *klovnovima* (luckasto se ponašaju, prave viceve, prave grimase), *crnim ovcama* (neprikladni, odbačeni, tvrdoglavi, svojeglavi, destruktivni, ne izvršavaju svoje obaveze), *uspješnima* (sposobni, pouzdani, kreativni, poštuju rokove, *organizatorima* (aktivni, samostalni), *uravnoteženima* (mirni, promišljeni, suzdržani, kritični, realni, znaju slušati), *novopridošlima* (imaju probleme, nesigurni, imaju potrebu za kontaktiranjem i uključivanjem, očekuju pomoć).

U ovolikom konglomeratu tipova, a još više ljudi, konflikti su neminovni. Direktor ima zadatak da rano prepozna konflikt i mora biti spreman na njegovo brzo rješavanje. (*Periculum in mora* - Opasnost je u odlaganju.)

Mora reagovati promišljeno i odlučno. Prije svega, mora odrediti prirodu konflikta: konflikt ličnosti, konflikt ciljeva, konflikt vrijednosti, konflikt okolnosti, konflikt činjenica. Tek tada je moguće govoriti o razvoju strategije za rješavanje konflikta, odnosno o upravljanju konfliktom.

5.6. PRINCIP INKLUZIVNOSTI

Prije nekoliko godina u prvi razred naše škole upisao se dječak koji je HIV pozitivan. Odmah nakon saznanja da im djeca pohađaju školu sa učenicom koji je HIV pozitivan nastao je otpor roditelja ostale djece. Roditelji su veoma emotivno reagovali, organizovani su protesti, bilo je puno neodmjerenih riječi, strahova, često i prijetnji, a cijela priča bila je i medijski praćena. Našli smo se u veoma delikatnoj situaciji. Školska uprava, uz pomoć stručnjaka i nastavnika našla se na „suprotnoj strani“ od uznemirenih i uplašanih roditelja i zbušnjene djece. Sukob je trajao, ali je škola imala jasan stav i jasno ga prezentovala javnosti - dječak će biti učenik njihove škole. Ne baš uspješan kompromis postignut je na sljedeći način - dječak je počeo da pohađa prvi razred kao jedini učenik

odjeljenja, sa njim je radila mlada učiteljica. To je trajalo četiri godine. On je bio veoma uspješan, ali i sasvim izolovan od grupe svojih vršnjaka.

U petom razredu, škola je odlučila da ga uključi u odjeljenje sa drugom djecom. Takva odluka ponovo je izazvala burne reakcije roditelja. Oni su nagovještavali ispisivanje svoje djece iz škole. Samo roditelji dva učenika dobrovoljno su se prijavili da njihova djeca pohađaju nastavu sa ovim dječakom i tako je formirano odjeljenje od tri učenika. Iste godine, ova dva učenika su dobila Decembarsku nagradu Podgorice. Dječak je završio osmi razred sa vrlodobrim uspjehom i uspješno nastavio dalje školovanje.

Ova priča potvrđuje da je inkluzivnost bila i da će biti sastavni i prepoznatljivi dio kulture naše škole. Djeca sa smetnjama u razvoju učenici su naše škole. Obučavamo nastavnike za rad sa njima i nastojimo da njihove sposobnosti razvijamo u istoj mjeri kao što je to slučaj sa svom djecom u našoj školi.

6. KLIMA U ŠKOLI

Klima u školi zavisi od načina vođenja, od stanja raspoloženja i osjećanja ljudi u kolektivu. Ona je rezultat percepcije i razumijevanja događaja. Nije statična - ona se spontano, a nekada i neočekivano mijenja. U svakom slučaju, klima u školi je fenomen koji jako zavisi od stila rukovođenja školom. Način na koji pojedinac osjeća klimu u jednoj školi zavisi od toga kako on vidi vođu, koliko je vođa određen u postavljanju ciljeva, šta očekuje od zaposlenih, kako se nagrađuju, kako kažnjavaju.

Škola sa pozitivnom klimom je mjesto gdje nastavnici i učenici vole da budu. To je mjesto koje pruža podršku i ohrabruje učenika, sredina gdje su nivoi fizičke, ali i psihološke „udobnosti“ optimalni.

Osnovni instrumenti direktora u stvaranju i održavanju takvog ambijenta su empatija i efektivna komunikacija. Kao direktor, trudim se da razumijem i prepoznam kako se ljudi osjećaju u datom momentu i na tome temeljim komunikaciju sa njima. U komunikaciji pokušavam da izaberem „pravu riječ u pravom trenutku“. Ličnim primjerom trudim se da pokažem put. Ne nastupam imperativno, dogovor nudi bolja rješenja.

REZIME

Nastavnici, djeca i svi ostali učesnici u vaspitno-obrazovnom procesu, ne rade samo u sredini koju oni grade. I oni i svi novi ljudi koji ulaze u život škole, rade u sredini koja je stvarana u jednom procesu koji se naziva izgradnja kulture škole. A taj proces, kao što vidimo, traje decenijama i uloga rukovodioca u njegovom kreiranju je nezaobilazna.

Škola sa prepoznatljivom i pozitivnom kulturom i klimom je, u isto vrijeme, racionalna i emocionalna. U takvoj školi preovladava stvarni, a ne pozicijski autoritet. „Ona se temelji na međusobnom povjerenju, ne na strahu. U školi sa takvom klimom hijerarhija se pretvara u hetarhiju, vertikalna u horizontalu, poučavanje u zajedničko učenje, a katedra nestaje među klupama.“⁶

Među najvećim tajnama takve škole su: priznavanje ljudskog dostojanstva, ljubav, ličnost učitelja i učenika, demokratska atmosfera, potpuno korišćenje intelekta, motivacije, timskog rada i kvalitetne komunikacije. U takvoj školi se radi i uči zato što se to želi i voli. U našoj školi takvu školu priželjkujemo i gradimo.

⁶ Brajša, P.: Sedam tajni uspješne škole, Zagreb, 1995.

LITERATURA

1. Brajša, B.: Sedam tajni uspješne škole, Školske novine, Zagreb, 1995.
2. Direktor škole – časopis za organizovanje i vođenje škole, 1/98, Beograd, 1998.
3. Goleman, D.: Leadership That Gets Results, Harvard Business Review, 2000.
4. Hinde, E.R.: School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change, Arizona State University West, www.usca.edu/essay/vol.122004/hinde.pdf
5. Ljetopis škole "Milorad – Musa Burzan" - rukopisi (1950 - 2007.)
6. Mandić, T.: Komunikologija, Psihologija komunikacije, Klio, Beograd, 2003.
7. Malešević, R.: Menadžment timskog rada, Agencija za marketing EDCom, Beograd, 2005.
8. Materijali sa seminara: Komunikacija u školi, Podgorica, mart 2006.
9. Miller, B.: Komunikacija sa djecom, Filozofski fakultet, Sarajevo, 2000.
10. Popadić, D. i sarad.: Pametniji ne popušta – vodič kroz sukobe do sporazuma, Grupa MOST, Beograd, 1998.

KOMUNIKACIJA I UPRAVLJANJE
PROMJENAMA U ŠKOLI - ISKUSTVO
UVOĐENJA REFORMSKIH RJEŠENJA

Mentorka:
Anđa Backović

Kandidat:
Aleksandar Vulić

**OŠ „Ivo Visin“
Prčanj
2007.**

UVOD: PORTRET ŠKOLE I RUKOVOĐENJA

Upravljanje promjenama je kritična vještina ili skup vještina koje rukovodilac treba da ima da bi vodio organizaciju kroz složeni proces promjene i da bi mu ostali davali podršku i slijedili ga u tom procesu. Jedna od ključnih 'alatki' u tom procesu je efektivna komunikacija u organizaciji.

R. Maurer, 2005.

U ovoj školi počeo sam da radim 1988. godine, prvo kao profesor fizičkog vaspitanja, a 2003. godine sam izabran za direktora.

Naša škola, koja u novoj zgradi radi od 1978. godine, nalazi se u Prčanju, malom mjestu bogate kulture i tradicije, u Bokokotorskom zalivu, a šest kilometara je udaljena od Kotora. Od 1. septembra 2006. godine počinje rad po novim nastavnim programima. Ta odluka je u našoj školi prihvaćena pozitivno, u nadi da ćemo pozitivno odgovoriti svim zahtjevima reforme obrazovanja. U školi nastavu pohađa 154 djece, a radi 18 zaposlenih, od čega 11 nastavnika. U ovoj školskoj godini po prvi put su u I razred, pored sedmogodišnjaka, upisana i djeca koja su u ovoj kalendarskoj godini napunila 6 godina, a njih je ukupno 14, od toga 4 dječaka i 10 djevojčica.

Škola raspolaže sa 8 učionica, od toga se 4 koriste za potrebe razredne, a 4 za potrebe predmetne nastave. Škola nema radionicu za tehničko obrazovanje kao ni kabinet za strane jezike. Uslovi rada u školi nijesu idealni, ali se postepeno popravljaju. Nedostatak učioničkog prostora predstavlja prepreku u normalnom funkcionisanju vaspitno-obrazovnog procesa u školi.

Zbog ulaska škole u reformu, od strane Ministarstva prosvjete i nauke, škola je opremljena kompletno namještaja za 3 učionice, tj. za prvi ciklus devetogodišnje škole, kao i određenim nastavnim sredstvima koja će unaprijediti kvalitet nastave. Namještajem smo opremili i kompjutersku učionicu, a u planu Ministarstva prosvjete i nauke je i opremanje škole kompjuterima.

Moje iskustvo nastavnika, a sada i rukovodioca škole, stalno je potvrđivalo moje uvjerenje da, svaki oblik efektivnog rukovođenja, bilo učenicima u odjeljenju ili školom u cjelini, zahtijeva stalno unapređivanje procesa komunikacije. Jednostavno, komunikacija je sastavni dio posla, ali i snažna poluga za ostvarivanje ciljeva škole.

Veliki dio radnog vremena direktor provodi komunicirajući sa djecom, osobljem, roditeljima i svim ostalim zainteresovanim stranama. U suštini, svi ovi oblici komunikacije su tijesno povezani sa ispunjenjem različitih potreba i očekivanja svih ovih ciljnih grupa, očekivanja na koja je nekada moguće odgovoriti, a nekada i nije. Upravo različitost potreba i očekivanja stavlja pred rukovodioca izazovan zadatak – da strateški i planirano komunicira, sa unaprijed postavljenim ciljem: kako dovesti do pozitivnog rezultata različite komunikacije i kako učiniti da osobe sa kojima komuniciram znaju ono što treba da znaju, da informacija bude pravovremena, prilagođena i da se, u odnosu na to, smanji njihova zabrinutost, ispuni očekivanje, zadovolji potreba. Naravno, komunikacija je u tijesnoj vezi i sa stilom rukovođenja. Smatram da je moj stil rukovođenja pretežno demokratski, iako jasno prepoznajem situacije u kojima koristim i druge stilove. Drugim riječima, uvijek pokazem spremnost da stvorim prostor za učešće svih i za zajednički dogovor o svemu što bi bilo korisno i od značaja za školu, na formalnim ili neformalnim sastancima. U nekim

situacijama, kada su mišljenja veoma različita, a vrijeme za odluku kratko, ja donosim odluku i za istu preuzimam odgovornost. To je doprinijelo da se ukupna klima u kolektivu, za razliku od prethodnog perioda, počela ubrzano mijenjati i poboljšavati.

Moja vizija, kao direktora, je da školu što više približim potrebama učenika, da učenici svakim danom sve više postaju subjekti i aktivni učesnici u svim dešavanjima u školi. Da bi takva vizija postala realnost, svjestan sam da moja komunikacija sa učenicima, roditeljima i sa zaposlenima, predstavlja važno sredstvo kojim se može ostvariti ovaj cilj naše škole.

Istovremeno, imajući na umu važnost podrške koju škola treba da da ukupnom razvoju djece, težim da unaprijedim trenutne fizičke uslove u školi, a među njima je prioritetna izgradnja fiskulturne sale za potrebe nastave fizičkog vaspitanja i druge potrebe škole. U pokušaju ostvarenja tog cilja, ostvarujem komunikaciju sa Ministarstvom prosvjete i nauke i predstavnicima lokalne vlasti u Kotoru.

1. KRATAK OSVRT NA OSNOVNE KONCEPTE KOMUNIKOLOGIJE

U savremenoj literaturi, komunikacija se definiše kao prenos informacija koje nose značenje, od jedne osobe drugoj. Komunikacija je proces u kojem ljudska bića odgovaraju na simboličko ponašanje druge osobe. Komunikacija predstavlja suštinu socijalnih interakcija. Zapravo, najveći dio naših socijalnih interakcija svodi se na komunikaciju. Skoro je nemoguće zamisliti socijalnu interakciju bez komunikacije. Ljudi stalno prenose jedni drugima informacije, namjerno ili nenamjerno, o svojim opažanjima, mislima, osjećanjima, namjerama, konačno o svom identitetu. Oni to čine putem direktnog kontakta ili pisanim riječima, govorom, izrazom lica, gestovima, ili drugim znacima. Komunikacija je sredstvo kojim se utiče na druge i sredstvo kojim drugi utiču na nas.

Kada govorimo o komunikaciji, mi često posmatramo jedan odvojeni akt komunikacije. Teško je i skoro pogrešno govoriti o komunikaciji kao jednom izolovanom, odvojenom aktu ili činu. Komunikacija nije poput serije fotografija koje možemo izolovano posmatrati; ona više podsjeća na pokretnu sliku u koju se slivaju međusobno povezane slike.

Komunikacija je nemoguća bez korišćenja simbola, a simboli su, po svojoj prirodi arbitrarni. Kada je o riječima, kao alatima komunikacije riječ, tu arbitrarnu prirodu riječi prevazilazimo jezičkim pravilima i normama. Kada govorimo o neverbalnoj komunikaciji, o onome što govori samo po sebi ili daje dodatno značenje izgovorenim riječima, mi takođe imamo određena pravila ili konvencije u tumačenju tih signala koji su kulturološki uslovljeni.

Po formi, komunikacija se najčešće prepoznaje kao: intrapersonalna komunikacija ili komunikacija sa sobom, dijadna, interpersonalna komunikacija, između dvije osobe, zatim komunikacija u malim grupama, javna komunikacija i masovna komunikacija.

2. PROMJENE

Bez obzira na različite vizije o budućnosti zemlje, većina ljudi se slaže da je obrazovanje za dalji razvoj svake zemlje od suštinskog značaja. U školu su uvijek uprti mnogi pogledi i prema njoj se upućuju različita očekivanja. Nakon godina koje su obilovale snažnom društveno-ekonomskom krizom, opšte je mišljenje da je, među ostalima, i obrazovanje sistem koji je već odavno sazreo za reformu. Međutim, sprovođenje obrazovne reforme sa sobom nosi određeni broj konkretnih izazova.

Prvi izazov sa kojim se sreću oni koji se bave obrazovnom reformom jeste kako uzeti u obzir različita stanovništa različitih zainteresovanih strana. Često se kaže da su obrazovanje i obrazovna reforma isuviše ozbiljne stvari da bi se prepustile isključivo nastavnicima ili stručnjacima iz oblasti obrazovanja. Ili da o njima odlučuju samo roditelji i djeca. Takođe je sasvim izvjesno da se budućnost obrazovanja ne može povjeriti samo političarima.

Moraju se uzeti u obzir različite vizije, a da se pri tome iz vida ne izgube jedinstveni pogledi na stvarnost i željenu budućnost. Cilj je da se pogode najbolji načini na koje će ljudi uobličavati svoje obrazovanje i uz pomoć toga postići lične i društvene ciljeve.

Kada čovjek nema nimalo uticaja, sva je vjerovatnoća da se neće mnogo unositi u razmišljanje o obrazovanju. Reforma obrazovanja je u praksi veoma složena i lako može da doživi neuspjeh ili seriju neuspjeha. Posljedica toga je da se na taj način obeshrabruje „laičko razmišljanje“, blokira pristup koji omogućava široko učešće i lako se ponovo vraća na staro, centralizovano rješenje koje kaže da proces donošenja odluka treba ostaviti onima koji znaju nešto više o tome, ili barem tvrde da znaju više.

Drugi izazov ili dilema sa kojom se sreću ljudi koji se bave reformom obrazovanja jeste da li treba beskonačno čekati dok se političke prilike ne stabilizuju, pa onda krenuti sa reformom. Kao što Majkl Fulan (2004.) ističe, smisljena i održiva promjena u obrazovanju odvija se polako, a pozitivni rezultati su vidljivi tek nakon izvjesnog vremena. Svi mi koji se bavimo obrazovanjem se, u vremenu promjena, opredjeljujemo da neko znanje ili iskustvo iz prošlosti za koje smatramo da će biti važno u budućnosti, sačuvamo i koristimo, a odbacujemo neka druga, zarad novih ideja.

U pomenutoj knjizi, Fulan ističe sljedeće: „Prije nego što krenemo u nova saznanja ili pouke o složenoj promjeni, postoje još i dva snažna pojma koja moramo da uključimo u naše razmišljanje – organizacije kao živi sistem i uloga stvaranja znanja u procesu inovacija.“

2.1. PROMJENE - ŠKOLA KAO „ŽIVI SISTEM“

Složene inovacije se ne šire tako lako. Samo saznanje da su kolaborativne kulture uspješne, pa čak i spoznaja kako one funkcionišu, ne uči nas, samim tim, kako da jednu takvu kulturu stvorimo u svojoj organizaciji. Jedna je stvar vidjeti neku inovaciju kako „funkcioniše“, a potpuno je druga stvar da pronađemo puteve kako da do toga sami stignemo u svojoj organizaciji.

Najčešće pitanje koje se postavlja, kada se radi o promjeni, ali na koje uporno nema odgovora je: „Ako toliko mnogo znamo o procesu promjena, zašto onda ljudi ne koriste to znanje?“

Odgovor je dvojak. Prvi, još uvijek ne znamo dovoljno da cijenimo organski, evolutivni proces promjene ljudi i organizacije. Drugi, kada počnemo da uvažavamo ove procese shvatamo da ne postoje gotova i laka rješenja. Svaka situacija je složena i donekle jedinstvena. A živa bića rastu, adaptiraju se i razmišljaju. „Promjena je ono što je karakteristično za živa bića“, kažu Braun i Ajzenhard (1998.). Ukratko, nema prečice niti zamjene za život i učenje na vijugavim stazama složene promjene.

Školu kao organizaciju zaista moramo posmatrati kao „živi sistem“, koji je u stalnoj evoluciji. Njeni osnovni resursi nijesu toliko infrastrukturne mogućnosti, koliko ljudi u njoj, njihovi potencijali, znanja i kapaciteti da se stalno mijenjaju i usavršavaju.

2.2. STVARANJE ZNANJA

Fulan dalje kaže da, ako govorimo o organizaciji u kojoj se uči, a škola to jeste i to postaje sve vidljivije, podrazumijeva se da govorimo o neprestanom sticanju i korišćenju

novog i boljeg znanja. Stvaranje znanja ne predstavlja sticanje najboljih praksi kao proizvod. To je sposobnost da se iznjedre i usvoje nove ideje. Mi ne možemo da razumijemo i pokušamo da obuzdamo sile promjene sve dok ne pronađemo i način da povećamo sposobnost da inkorporiramo nove ideje.

Proces stvaranja znanja jedne organizacije nije lak zadatak. Prvo, do prećutnog znanja je po definiciji teško doprijeti. Drugo, moraju se razvrstati i dati kvalitetne ideje, jer, nije svako prećutno znanje korisno. Treće, kvalitetne ideje se moraju suočavati, podijeliti sa drugima i koristiti u čitavoj organizaciji.

Zato je teorija o stvaranju znanja od ključnog značaja. Kao što Nokata i Tekeuči (1995.) kažu: „Da bi se odigralo stvaranje znanja jedne organizacije, ključni korak jeste da prećutno znanje među sobom razmjenjuju mnogi pojedinci različitog porijekla, pogleda i motivacije. Ti pojedinci treba da razmjenjuju emocije, osjećanja i mentalne modele kako bi se izgradilo povjerenje“.

3. NAŠE ISKUSTVO – PROMJENE I KOMUNIKACIJA

Reforma obrazovanja u Crnoj Gori je počela školske 2004/05. godine. Već tada se znalo da će naša škola ući u sistem reforme, samo se postavljalo pitanje kada. Kao i u svim školama i u našoj se komentarisalo o reformi. Bilo je različitih komentara. Neki su govorili da reforma nije dobro pripremljena i da neće zaživjeti. Ljudi uglavnom nijesu bili dobro informisani, dok su drugi pokazivali pozitivan odnos prema reformi. A bilo je i onih koji nijesu bili zainteresovani, nego su ćutali i čekali da vide šta će se desiti.

Do početka školske 2006/07. godine, u našoj školi je u priču o reformi bila najviše uključena jedna mala grupa - direktor, pedagog škole i učiteljica, posebno ona koja je trebalo da vodi prvi razred reformske škole, jer smo se mi tada prepoznavali kao oni koji bi trebalo da iznesu teret početka.

Članovi kolektiva su uglavnom, verbalno, podržavali napore Ministarstva prosvjete i nauke i Zavoda za školstvo, čiji je cilj bio da se poboljšaju uslovi rada i unaprijedi vaspitno-obrazovni proces u školama, putem uvođenja novih nastavnih programa. Neki su promjenu vidjeli isključivo kao jednokratnu aktivnost, koju će na svojim leđima iznijeti uprava škole i prvi nastavnici koji su uključeni u nove programe.

Naša škola je u reformu ušla bez ranijeg većeg iskustva sa promjenama. Osnov za razumijevanje novina su bile *Knjiga promjena* (2001.), *Informator za devetogodišnju osnovnu školu* (2005.), novi Nastavni plan i nastavni programi.

Da bi odgovorili zahtjevima reforme, morali smo ostvariti komunikaciju sa svima koji vode ili su se već uključili u reformu osnovne škole. Da bi se što lakše uključili u proces obrazovanja po novim nastavnim programima, imali smo na raspolaganju informacije koje smo dobili od Zavoda za školstvo, a zatim smo se informisali i putem razmjene iskustava u komunikaciji sa školama koje su već bile uključene u reformu („A“ i „B“ grupe).

Ja sam kao direktor škole prvo ostvario komunikaciju sa direktorom vrtića u Kotoru, obrativši se sa zahtjevom za određivanje vaspitača koji će sarađivati sa učiteljem u cilju realizacije nastavnih planova.

Čini mi se da je najvažniji faktor u prvom razredu devetogodišnje škole upravo saradnja i odnos između ove dvije osobe. S obzirom da vaspitač treba dva sata dnevno da bude radno angažovan u školi, odlučili smo da to bude za vrijeme zadnja dva časa, tj. od 9 do 11 časova. Smatrali smo da je taj period najvažniji u radu sa djecom. S obzirom na blizinu vrtića, vaspitač može za kratko vrijeme da dođe u školu, a zatim se vrati svojim radnim obavezama u vrtiću. Takođe, uslijed nedostataka nastavnih sredstava za rad sa ovim uzrastom, a činjenice da je vrtić dobro snabdjeven istim, uz dozvolu vrtića koristimo

sve što je potrebno za realizaciju nastave. Prostor u kojem najmlađi borave i uče veoma je kreativno osmišljen, po „centrima interesovanja“.

U početku je bilo dosta nejasnoća. Njih smo prevladavali kroz direktne kontakte, saradnju i međusobno informisanje direktora i učiteljice koja je vodila prvi razred.

I sam sam bio suočen sa nekim pitanjima na koja nijesam mogao u tom trenutku odgovoriti. Često sam bio u komunikaciji sa savjetnicima iz Zavoda za školstvo. Povjerenje i interesovanje roditelja za našu školu je na zavidnom nivou, kao i njihova podrška i saradnja u ostvarivanju ciljeva nastave. Ovakav način rada u školi se planski osmišljava i realizuje. U skladu sa ovim zahtjevima, u više navrata, kao gosti učestvovali su roditelji i drugi stručnjaci raznih profesija koji su se družili sa učenicima i pričali o svojim zanimanjima. Kako roditelji imaju najbolje znanje o svom djetetu, oni nastavnicima pomažu da učine pravu intervenciju u podršci i učenju. Prema roditeljima se odnosimo s poštovanjem, kao sa partnerima u pitanjima oko njihove djece. U školi je napravljena dobra formalna i neformalna komunikacija na relaciji nastavnik – roditelj – pedagog – direktor. Prije početka školske 2006/07. godine organizovao sam sastanak i uputio pozive roditeljima čija djeca u kalendarskoj godini pune šest godina, u cilju upoznavanja sa novinama koje sa sobom nosi reformska škola i obavezama prvaka u narednom periodu. Sastanku su, pored mene, prisustvovali pedagog škole, učiteljica i vaspitačica. Na tom sastanku smo upoznali roditelje sa programom devetogodišnje osnovne škole, a oni su uzeli aktivno učešće u radu grupe, komentarišući i pitajući o svemu što ih je interesovalo. Odgovarali smo na pitanja, koristeći uglavnom informacije iz Informatora koji je izdao Zavod za školstvo. Po završetku sastanka, roditeljima su podijeljeni primjerci ove publikacije, koji sadrže jasne, iscrpne i njima prilagođene odgovore na pitanja koja njih najviše interesuju.

Rezultati istraživanja klime u našoj školi upućuju na zaključak da je klima u školi dobra. Nastavnici smatraju da imaju dovoljno autonomije u obavljanju svog posla. Djeca u odraslima imaju dobar uzor kako da komuniciraju. Komunikacija nastavnik – učenik u našoj školi čini da se svaki učenik osjeća važnijim, pa je to, pored dobre saradnje nastavnika, prepoznatljiv znak naše škole u kotorskoj opštini.

Počela je školska godina, a sa njom i žive aktivnosti Ministarstva prosvjete i nauke i Zavoda za školstvo oko opremanja učionica u cilju što efikasnijeg funkcionisanja nastave. Zavod je organizovao i niz seminara za direktore, učitelje i nastavnike. Seminar su morali biti intenzivni, tako da i pored mnogih kvaliteta nijesu, sami po sebi, bili dovoljni da se nastavnici osjete sasvim sigurnim i spremnim da naučeno primijene u praksi.

Kako sam se i sam suočio sa mnogim dilemama vezanim za realizaciju novih programa, znao sam da iste probleme imaju i moji zaposleni i da će oni od mene očekivati dodatnu pomoć i podršku u tom procesu. Tada sam posebno bio svjestan da je moja komunikacija sa zaposlenima, dobro planirana, promišljena i prilagođena potrebama različitih pojedinaca, jedno od glavnih oruđa u procesu uspješnog vođenja osoblja kroz promjene.

3.1. KOMUNIKACIJA I PROMJENE U ORGANIZACIJI

Nakon nepune godine dana od početka reforme u našoj školi, sasvim sam siguran u ono što sam prethodno mislio – da je odnos i uključenost ljudi u promjene osnovni razlog zbog kojeg promjene uspijevaju ili ne uspijevaju. Drugim riječima, planiranje promjena, izrada zakonske regulative i obezbjeđenje drugih tehničkih uslova za promjene – nijesu dovoljni. Promjene uspijevaju ili ne uspijevaju najviše zahvaljujući tzv. društvenim faktorima, a prije svega ljudima.

Fulan, u svojoj knjizi *Novo značenje promjene u obrazovanju* (2001., prevod naslova je slobodan, jer knjiga nije prevedena kod nas), navodi riječi jednog ministra

obrazovanja koji se obraća prosvjetnoj javnosti i kaže: „Dakle, uradili smo jedan težak posao. Politika promjena u obrazovanju je prihvaćena a sada vi treba da je sprovedete...“ Upravo zbog svog velikog iskustva, a ne samo saznanja o ponašanju ljudi u procesu mijenjanja sistema, Fulan nastavlja: „Promjena obrazovanja je tehnički jednostavna, a društveno kompleksna. Iako se jednostavnost tehničkog aspekta bez sumnje prenaglašava, svako ko je bio uključen u napor neke velike promjene makar intuitivno će shvatiti značenje i složiti se s time da je društvena dimenzija promjene složena. Veliki dio problema promjena u obrazovanju manje je pitanje dogmatskog otpora ili loših namjera (iako ih sigurno ima), a više pitanje teškoća koje su povezane sa planiranjem i koordiniranjem jednog višeslojnog društvenog procesa u koji je uključeno hiljade ljudi.“

Analizirajući, sa ove tačke mog iskustva, složen proces kroz koji je prolazila naša škola, ja kao rukovodilac, smatram da je veoma važno imati na umu neke osnovne činjenice koje rukovodilac organizacije treba da poznaje kada njegova organizacija i ljudi koji je čine počinju da se suočavaju sa promjenama u organizaciji i načinima koji vode ka uspješnoj promjeni.

Svaki rukovodilac u toj situaciji postavlja sebi određena pitanja. Ona predstavljaju opštu procjenu rukovodioca o spremnosti organizacije i ljudi da prihvate promjenu i da je dugoročno sprovede.

Ova procjena počinje pitanjem - Gdje smo sada, a gdje treba da stignemo? Odgovarajući na ovo pitanje, imao sam na umu viziju škole koju sam postavio i koju smatram dobrom. Međutim, to nije dovoljno. Sada je trebalo uložiti mnogo napora da se ta vizija podijeli sa drugima, da je oni razumiju, prihvate, da se identifikuju sa njom i da ona ne bude samo „vlasništvo“ direktora. U tom cilju, moj napor je bio usmjeren na informisanje roditelja, a posebno nastavnika. To sam radio putem organizovanja sastanaka, formalnih i neformalnih, dijeljenja pisanih informacija, upućivanja na druge dostupne izvore informacija. I sâm sam bio u prilici da tražim dosta informacija, a zatim ih dijelim drugima.

Sljedeće pitanje koje rukovodilac postavlja tiče se historijata promjena, odnosno prošlih iskustava i reakcija naše škole na promjene – Kakvo je naše ranije iskustvo, iskustvo naše organizacije, u sprovođenju promjena? Kako su se ljudi tada odnosili prema promjenama? Na ovo pitanje sam pokušao da odgovorim više sa stanovišta svog nastavničkog iskustva u ovoj školi, nego rukovodećeg, budući da nijesam imao iskustvo sa ovako velikim sistemskim promjenama. Ipak, očekivao sam reakcije različitog tipa.

Pitanje - Da li svo osoblje stvarno razumije kuda treba da ide naša škola i koje su zajedničke vrijednosti na tom putu? – zahtijevalo je analizu dosadašnjih vrijednosti koje su njegovane u našoj školi, ali i uspostavljanje novih vrijednosti koje su bile važne za uspješnu primjenu promjene. Vrijednost koju je naročito trebalo afirmisati bila je da učenici treba da postanu pravi subjekti u nastavi, što je i dio moje vizije. U tom cilju sam nastojao da uklonim sve prepreke u komunikaciji sa svim zaposlenima, pa i sa onim pojedincima koji su uvijek protiv nečeg novog. Sastanke i druge oblike grupnog djelovanja u školi kombinovao sam sa ličnim razgovorima, polazeći od činjenice da je škola javna ustanova u kojoj učenici stiču obrazovanje i vaspitanje. Svi u školi treba da svoje potrebe podrede potrebama učenika. Uostalom, svi smo tu zbog njih. Na tome insistiram i želim da boravak učenika u školi bude prijatan i aktivan u svim oblastima. Stvorio sam jednu konstruktivnu atmosferu odnosa, profesionalnih i ličnih.

Identifikacija stepena saradnje i povjerenja, odnosno pitanje – Da li ljudi dijele informacije i da li su zadovoljni zajedničkim radom? – odnosilo se na procjenu klime u našoj školi, a posebno na stepen povjerenja zaposlenih u mene kao rukovodioca. Budući da sam već poznavao ljude u svom kolektivu, njihove sposobnosti, mogućnosti i interesovanja, znao sam da će biti u stanju da ponesu sav teret koji promjene neizbježno

donose. Nastojao sam da maksimalno iskoristim njihove kapacitete, jer oni su spoj iskustva i mladosti, spremni da prihvate nove izazove.

Sljedeće pitanje ticalo se kulture naše škole - Da li je ona spremna da preuzme rizik i počne sa promjenama? Naime, srž saradničkog rada pokrenuta je prije početka školske godine, a snažila se tokom cijelog njenog toka, putem artikulisanja jasne vizije i misije škole ka ispunjavanju ciljeva oko kojih je postignuta saglasnost. Svi nastavnici su pozvani da daju doprinos radu škole. Duh timskog rada se najbolje održava kroz stalni napor da svaki član kolektiva ostvari svoj puni potencijal. U tom smislu sam motivisao zaposlene, pripremao i upućivao ih na dalju edukaciju radi sticanja znanja i iskustava neophodnih za ostvarivanje konkretnih projekata, kao i osmišljavanje novih, imajući u vidu rizik koji reforma nosi.

U procjeni izdržljivosti, odnosno nalaženju odgovora na pitanje da li ljudi mogu izdržati promjene, moje dosadašnje iskustvo me upućivalo na zaključak da ljudi koji već rade u školi mogu odgovoriti svim zahtjevima reforme osnovnog obrazovanja. Pokušao sam da identifikujem tu snagu koja je potrebna, analizirajući slabe i jake strane svojih ljudi. Prepoznavao sam jaku motivisanost kod mlađih kolega i iskustvo kod starijih. Podržavao sam ih, vjerovao sam u ono što svako od njih može da pruži.

Naredno pitanje je – Da li ljudi vjeruju da će im promjena donijeti neke koristi? Iz razgovora sa nastavnicima sam zaključio da oni korist vide u mogućnosti da probaju neke druge načine rada, da njihova kreativnost, mašta i sposobnost dođu do punog izražaja, od čega će najveću korist imati učenici.

Svaki rukovodilac, kada je uvođenje promjena u pitanju, treba da vodi računa o potrebi ljudi da sačuvaju poštovanje, kontrolu i ugled koji su stekli, a koje promjena može da ugrozi. Drugim riječima, pitanje da li će ljudi uspjeti da sačuvaju dostojanstvo i samopoštovanje zasluživalo je posebnu pažnju. U tom cilju sam organizovao sastanke prilikom kojih sam nastavnicima saopštavao da razumijem složenost i zahtjevnost njihovih profesionalnih uloga. Time se, smatram, doprinijelo humanizaciji međuljudskih odnosa. Bilo mi je važno da ljudima budem dostupan, da ih razumijem i da se oni osjećaju dobrodošlima kada mi se obrate. Smatram da svako od nas doprinosi stvaranju pozitivne klime u školi i da svi zajedno možemo ostvariti ono što je značajno za školu.

Procjena – Koliko će promjena predstavljati raskid sa nekim ranijim stanjem? Promjena je uvijek raskid sa ranijim stanjem, ali je važno da donese pozitivnija rješenja u odnosu na pređašnje stanje. Cilj je lakše i što bezbolnije prilagođavanje novonastalim promjenama. Konačno, rukovodilac mora naći i odgovor na pitanje – Da li i koje vještine i znanja imamo da bi uspješno sproveli promjene? Smatram da su nastavnici na kvalitetan način, putem seminara (u organizaciji Zavoda za školstvo), stekli dodatna znanja i vještine koje će uspješno primjenjivati u vaspitno-obrazovnom procesu reformisane osnovne škole.

Sasvim je očekivano da većina ljudi iskazuje manji ili veći otpor prema promjenama i to je iskustvo dobro poznato. Otpor je bilo koja snaga koja usporava ili zaustavlja promjene. Ljudi se, najčešće, opiru promjenama, jer one nijesu u skladu sa njihovim interesima ili oni ne znaju kako da se suočavaju sa njima, iako se u njihovom ponašanju manifestuju različite reakcije. Za njih nijesu važne promjene koliko pitanje kako ih preživjeti. Moguće ih je posmatrati sa dva nivoa.

Nivo 1

Ljudi pokazuju otpor prema samoj promjeni. Oni, jednostavno, iskazuju dileme ili sumnje u promjenu ili joj se otvoreno suprotstavljaju. Zašto se to dešava:

- ljudima se ne sviđaju promjene ili osnovne ideje,
- oni ne razumiju sasvim šta se dešava sa promjenama,

- oni ne shvataju zašto je to vama kao rukovodiocu važno,
- oni nijesu sigurni kakav će biti uticaj promjena na njih same (radno mjesto, plata...),
- oni imaju svoje ideje kako bi promjene trebalo da se dešavaju.

Ljudi najčešće postavljaju pitanja koja ukazuju na nedostatak informacija ili zbunjenost, strah i druge neprijatne emocije. Ovi otpori obično su vidljivi i lako se prepoznaju, bez obzira što strategija za njihovo savlađivanje i ne mora biti jednostavna.

Nivo 2

Ovaj nivo otpora prema promjeni je mnogo dublji. U takvoj situaciji je očigledno da postoje i neke „dodatne snage“ u odnosu na već pomenute razloge. Osnovni razlozi otpora su: ljudi se suprotstavljaju rukovodiocu lično, kao osobi, ili mu ne vjeruju.

Moguće je da ovi ljudi i prihvataju same ideje koje su u osnovi promjene, ali ne prihvataju rukovodioca. Oni se, možda, ne opiru samim idejama, koliko rukovodiocu. U stvari, oni se opiru novim idejama, jer ih poistovjećuju sa njim. Na ovom nivou, otpor postaje snaga koja se aktivno suprotstavlja ideji koju rukovodilac želi da sprovede i da bi se taj otpor prevazišao potrebno je da ljudi budu:

- aktivno uključeni (da bi osjećali da i oni mogu da utiču na stvari koje se tiču i njihovog života),
- saslušani (kada je otpor dubok, ljudi žele da njihovi stavovi, bojazni, sumnje – budu saslušani),
- zaštićeni (ljudi koji se suprotstavljaju promjeni se često osjećaju povrijeđenima; smatraju da se njihov svijet može srušiti; zato je važno da im rukovodilac pokaže da se i za njih brine i da će ih zaštititi).

4. AKCIJE KOJE JE POTREBNO DA PREDUZME RUKOVODILAC

Akcije zavise od nivoa otpora osoblja sa kojima se suočavamo kao rukovodioci. U članku *Kako preskočiti zid otpora?* (slobodan prevod, 2005.), njegov autor - Rik Maurer navodi da je, prije svega, važna procjena nivoa. Ako rukovodilac procjenjuje da je u pitanju „nivo 1“, onda je efikasno razmišljati o tome kako da se razvije jedan solidan komunikacioni plan u kojem će se definisati ključne osobe ili grupe osoba (npr. nastavnici, roditelji, učenici, mediji) i poruke ili informacije koje će im se uputiti, a koje su neophodne da bi oni shvatili prirodu promjena. Ljudima je potrebno da čuju šta im nude promjene. Samo zato što je ovaj nivo otpora nešto slabiji od „nivoa 2“ ne znači da će otpor nestati automatski nakon detaljnog informisanja i razgovora i da će se oni odmah složiti sa rukovodiocem. Ovaj nivo samo ukazuje da su svi problemi prilično na površini, da su vidljivi i da je zadatak rukovodioca da odredi koja sve različita mišljenja i stavovi o promjenama su prisutni. Postoji nekoliko načina da se to postigne:

1. *Pojašnjavanje i uočavanje prednosti* – ljudi treba da shvate zašto je promjena bolja od trenutnog stanja.
2. *Kompatibilnost* – ljudi moraju da uoče vezu između starog načina rada i promjene, da se stari način takođe vrednuje, ali da je njegovo unapređivanje nužno i da će promjena pomoći u tome.
3. *Jednostavnost* – koliko god da nam se promjena čini privlačnom i uzbudljivom, drugima se ona mora objašnjavati što jednostavnije.

4. *Mogućnost eksperimenta* – ljudima treba omogućiti da probaju druge stvari, da razgovaraju o iskustvima u njima.
5. *Mogućnost posmatranja, analize* – ljudima je lakše da prihvate novinu ako je rukovodilac i sam uključen u primjenu novih stvari i ako to posmatra zajedno sa njima.

Ako je, pak, rukovodilac suočen sa otporom „nivoa 2“, potrebno je osmisлити detaljnu strategiju. U ovoj situaciji, kontraproduktivno je na otpor gledati kao na zid koji treba da razbijemo. Primjena sile ili manipulacija može dati rezultate, ali ne na dugi rok. Štaviše, možete pojačati jaz između rukovodioca i zaposlenih i učiniti otpor još jačim, kao i stvoriti situaciju „ja dobijam – oni gube“ koja nije produktivna za organizaciju. Mnogo konstruktivniji način je pokušaj da pažljivo čujemo sve one koji se opiru promjeni i da razumijemo kako se oni osjećaju. Ponekad je potrebno obnoviti već ranije narušen ili poremećen odnos sa nekim osobama, da bismo počeli da razgovaramo o promjenama koje stoje pred vama. Tada je šansa da se nađemo na zajedničkom terenu veća, a njihove brige shvatićemo odgovornije.

Maurer navodi nekoliko strategija kojima se mogu prevazići otpori, povratiti povjerenje i stvoriti podrška za promjenu nivoa otpora. Prije svega, potrebno je izgraditi snažne odnose na poslu. Pošto je otpor, najčešće, povezan sa kvalitetom međuljudskih odnosa, što su odnosi bolji, otpori su manji. Zato je važno da rukovodilac nastoji da prvo razgovara sa zaposlenima o stvarima koje su njima bitne, dakle da govori njihovim „jezikom“. Osim toga, važno je i biti dostupan ljudima – učiniti sve da njihova komunikacija sa direktorom bude laka i jednostavna.

Nadalje, kada se pojavi otpor i kada ostali napadnu nove ideje, sasvim je moguće da rukovodilac izgubi orijentaciju i početni cilj. Zato je važno istovremeno imati na umu i cilj i otpor koji ljudi pokazuju. Ako smo usmjereni samo na cilj, otpori mogu porasti do dramatičnih razmjera. S druge strane, ako se usmjerimo samo na otpore, nećemo biti u stanju da procijenimo koliko stvarne podrške imamo da bi krenuli naprijed.

Strategija koja pomaže jeste i prihvatanje otpora. Otpor će se lakše prevazilaziti, smatra Maurer, ako prihvatimo činjenicu da postoje ljudi u organizaciji koji se suprotstavljaju. Kada i oni vide, biće spremni da razgovaraju i objasne svoje razloge. Kada smo otvoreni da čujemo mišljenja drugih i da razumijemo njihova stajališta, lakše ćemo stvoriti zajednički teren i otkriti kako da negativnu energiju otpora transformišemo u podršku za primjenu promjene.

Slušanje sa otvorenošću stvara klimu povjerenja i otvorenosti i većina ljudi koji se opiru uvjeriće se u to da je rukovodilac spreman da ih saslušaju, pa će biti iskreniji. Prirodna reakcija ljudi je da je teško biti otvoren pred navalom kritika i to je najčešći razlog zašto počinjemo da izbjegavamo ljude koji se opiru promjenama. Ljudi koji se opiru su uporni. Ipak, dobar rukovodilac neće koristiti isto sredstvo – neće napadati i odmah im se suprotstavljati. Umjesto toga, koristiće ove strategije da bi pronašao zajednički teren.

Konačno, sa otporima se treba saživjeti. Oni su prirodni i dio su života i stalnih promjena. Važno je pronaći neku „neutralnu zonu“ koja će obuhvatiti interese obje strane i maksimalno je koristiti (*Zašto je ovo važno meni? ... Šta u ovome vide ljudi oko mene? ... Šta može biti zajednička korist?*).

ZAKLJUČAK

Razvijanje teme o promjeni i rukovođenju promjenom u školi pokazuje da taj proces treba da se širi i formuliše - planira u školama, kao i u svakoj drugoj organizaciji. Upravljanje promjenama treba da bude prepoznatljiv, transparentan i strateški planiran proces koji uključuje aktuelnu socijalnu realnost i iskustvo članova školske zajednice da bi

promjena dovela do željenog cilja. Iako taj proces nije ni lak ni kratkotrajan, rukovodilac ga mora voditi sa povjerenjem i optimizmom da bi u takvoj klimi omogućio svim zaposlenima da prihvate promjenu i da ga slijede u tom procesu.

LITERATURA

1. Fulan, M.: Sile promjene, nastavak (autorizovani prevod), Dereta, Beograd, 2005.
2. Fulan, M.: Novo značenje promjene u obrazovanju, prevod naslova je slobodan jer nije preveden kod nas (The New Meaning of Educational Changes, 2001.).
3. Maurer, R.: Članak - *Kako preskočiti zid otpora* (slobodan prevod, Internet izdanje: Maurer & Associates, [www. beyondresistance.com](http://www.beyondresistance.com), 2005.)
4. Materijali sa seminara: Škola za direktore – *Komunikacija u školi*, Podgorica, mart 2006.

KOMUNICIRANJE MISIJE I VIZIJE ŠKOLE

Mentorka:
Anđa Backović

Kandidat:
Ismet Dacić

**OŠ „Daciće“
Rožaje
2007.**

UVOD

Uspješni rukovodioci razvijaju viziju svojih škola zasnovanu na profesionalnim i ličnim vrijednostima. U svakoj prilici oni artikuliraju viziju i podstiču zaposlene i ostale zainteresovane strane da dijele istu viziju.
(NCSL⁷, 2003.)

Duboka ukorijenjenost škole u sve ostale poznate institucije čini školu posebno odgovornom i za sopstveni razvoj, ali i za razvoj ostalih sistema. Očekivanja koja društvo postavlja pred školu su sve veća i zahtjevnija i škola je, iznutra i spolja, pod snažnim pritiskom da se mijenja. Može se očekivati da ćemo tokom trećeg milenijuma u jednoj novoj, veoma dinamičnoj civilizaciji i dalje imati školu, vjerovatno značajno izmijenjenu ili barem temeljito inoviranu.

Put stalnog mijenjanja škole i njenog prilagođavanja stalno rastućim i novim potrebama učenika, roditelja, nastavnika i društva u cjelini, mora zato biti dobro planiran, osmišljen i na rezultatima zasnovan proces, ali i proces prožet najboljim vrijednostima naše civilizacije.

U tom cilju, jasna vizija i misija svake škole, predstavljaju osnove i putokaze koji su preduslov efektivnog rukovođenja zaposlenima u školi i ostvarivanja ciljeva vaspitno-obrazovnog procesa.

1. PORTRET NAŠE ŠKOLE

Da bi naša organizacija opstala, a prije svega zadržala učenike i nastavnike, mora voditi računa o kvalitetu nastave. Drugim riječima, mora svoju misiju, ciljeve, programe i aktivnosti prilagoditi tako da oni odgovaraju učenicima. Škola je izgrađena prije 54 godine, što znači da pripada srednjoj „životnoj“ dobi. Prije 30 godina nastava se izvodila na srpskom jeziku, a danas na albanskom jeziku.

Kao i svaka organizacija, i naša škola ima jedinstven radni ambijent ili klimu. Članovi ove organizacije sa velikim brojem godina iskustva, suočavaju se sa novim zahtjevima koji im ne predstavljaju velike teškoće u ostvarivanju strateških planova naše organizacije i oni bez većih problema razvijaju sistem kvalitetnog upravljanja školom. To nam svima daje sigurnost i vjeru u opstanak naše škole.

Za 50 i više godina svog postojanja, škola je izgradila svoju istoriju. U njoj su se obrazovali mnogi današnji doktori, profesori, inženjeri. Upravo zbog toga, istorija naše škole nas obavezuje da održavamo i dosadašnji kvalitet, ali i da ga stalno unapređujemo. Jačanje kapaciteta škole u pogledu broja učenika, nastavnog kadra, prostora, opreme i stručnosti je naš prioritet. Škola sada ima 57 učenika i 11 nastavnika. Najveći izazovi sada su nam vezani za uvođenje promjena, odnosno za primjenu novih nastavnih planova i svih ostalih reformskih rješenja u obrazovanju.

Ljudski resursi su nešto najvrednije što naša organizacija posjeduje. Multietnički sklad je na visokom nivou. Kao što smo već rekli, nastava se odvija na albanskom jeziku, a strukturu zapošljenih čine Albanci, Crnogorci i Bošnjaci, što daje posebnu draž i vrijednost našem kolektivu.

⁷ NCSL – National College for School Leadership, UK

Još jedna specifičnost ili posebnost ove škole je što, za razliku od uobičajene situacije da djeca iz sela putuju i nastavu pohađaju u gradskim školama, kod nas se dešava obrnuto - skoro polovina učenika naše škole putuje iz grada i u našoj školi pohađa nastavu. U prilog specifičnosti je i to što je 90% udžbenika koje koristimo štampano na albanskom jeziku. Teže dolazimo do udžbenika, jer je tiraž mali. Djeca ove škole ne mogu nastaviti školovanje u našoj državi jer nema srednjih škola u okruženju za nastavu na albanskom jeziku. Stoga, svoje dalje obrazovanje nastavljaju u školama na Kosovu. Tamo se nastava odvija po reformisanom programu pa naši učenici tamo upisuju deveti razred, a u devetom razredu uglavnom se obrađuje gradivo koje su učenici učili kod nas u osmom razredu. To je jedan od razloga što naši učenici tamo postižu izvanredan uspjeh.

Ovom školom rukovodim od 1998. godine. Prije toga sam radio u Gimnaziji „30. septembar“.

2. OSNOV ZA IZGRADNU VIZIJE ŠKOLE

Kada govorimo o viziji jedne škole i potrebi njenog kreiranja i održavanja, neophodno je da razumijemo kontekst u kojem se dešava obrazovanje i da pravilno uočimo postojeće i nove potrebe koje se upućuju prema školi. Ovdje ću, ukratko, navesti osnovne elemente ili smjernice koje, kao direktor škole, imam na umu kada razmišljam o pravcu kojim želim da se kreće naša škola da bi postigla najbolje ciljeve za svoje učenike.

Ako pažljivije analiziram sadašnju školu, očigledno je da je ozbiljno nagrizaju problemi unutrašnje organizovanosti. Zadržavajući klasičnu organizaciju rada, škola teško prihvata sadržajne organizacione promjene koje nameću naučno-tehnološki i društveni razvoj. Prigovori koji se upućuju sadašnjoj školi su realni. Dosadašnji planovi i programi su predimenzionirani, nedovoljno prate potrebe života i društva, a metode i tehnike u nastavi su prilično zastarjele. Odnos između učenika i nastavnika potrebno je unaprijediti. Sadašnja škola, može se reći, zadržala je konzervativnu suštinu i ćud.

Problem je u tome što još uvijek nemamo cjelovito izgrađenu viziju savremene škole, odnosno škole kojoj težimo i prema kojoj treba da se krećemo. Škola napokon mora prihvatiti činjenicu da nije jedino mjesto obrazovanja jer izvan nje postoji škola rada, škola života. Sasvim je izvjesno da škola kakvu imamo danas ne može opstati jer već dovoljno kasni u svojoj modernizaciji. Mora se reformisati bez obzira na inerciju koju je u sebi vjekovima imala i na otpore koje je pokazivala prema promjenama.

To, naravno, ne znači da se koncept savremene škole može graditi na bespoštednoj kritici tradicionalne škole. Naprotiv, savremena škola može se modernizovati samo na osnovu pozitivnih dostignuća stare škole. U današnjoj školi ukrštaju se različite pedagoške orijentacije, koje potiču s kraja 19. i prve polovine 20. vijeka. Nova saznanja pedagoške i psihološke teorije i prakse sigurno, iako sa očekivanim otporima, ulaze na vrata škole i mijenjaju dosadašnji vaspitno-obrazovni proces.

Puno toga treba mijenjati u sadašnjoj školi. Ipak, nije dovoljno samo željeti promjenu. Takođe, mijenjanje ne smije biti improvizovano. Orijentacija ka savremenoj školi nije sama sebi svrha, već istinsko zalaganje za funkcionalna znanja koja je moguće uspješno primijeniti u životu i radu.

I u prosvjetnoj, a posebno opštoj javnosti, sve je više saglasnosti da je u prednosti ne onaj pojedinac koji ima nagomilano znanje, već onaj ko ga prvi uspješno primijeni.

Osavremenjavanje nastavnih planova i programa i organizovanje obrazovanja je trajan zadatak koji podrazumijeva prilagođavanje obima i sadržaja programa stvarnim mogućnostima učenika i društvenim zahtjevima. U procesu unapređivanja nastavnih planova i programa mora se voditi računa o skladnom obezbjeđivanju pojedinih programskih oblasti koje se odnose na stručno obrazovanje. Osavremenjavanje nastavnih

planova i programa podrazumijeva rasterećivanje učenika i uvođenje novih metoda nastave.

Nastavnici će imati izuzetnu ulogu u obrazovno-vaspitnom procesu, modernizaciji obrazovanja i podizanju kvaliteta obrazovno-vaspitnog rada.

Da bi se sve to uspješno ostvarilo treba stvoriti uslove za usavršavanje nastavnika i poboljšanje njihovog materijalnog i društvenog položaja i osavremenjavanje uslova rada. Posebno je važno poboljšanje materijalnog položaja zaposlenih u obrazovanju, blagovremeno obezbjeđivanje zarada i drugih materijalnih pitanja radnika u obrazovanju, od čega u velikoj mjeri zavisi njihovo zalaganje i motivacija. Poboljšanje uslova rada nastavnika podrazumijeva veća ulaganja u opremanje škole, modernizaciju nastave i osavremenjavanje ukupog obrazovno-vaspitnog rada. Naravno, kao nikada ranije, danas postaje jasno da je kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika najefektivniji mehanizam održavanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa, ali velikim dijelom i njihovog zadovoljstva poslom.

2.1. ŠTA JE VIZIJA NAŠE ŠKOLE?

U savremenoj literaturi i savremenoj praksi rukovođenja veoma se naglašava značaj vizije, kao komponente efektivnog rukovođenja. Štaviše, debatuje se o tome da li je vizija suštinski aspekt rukovođenja školom ili karakteristika po kojoj se razlikuju veoma uspješni i manje uspješni rukovodioci.

Takođe, kaže se da je vizija slika ili zamisao idealnog stanja jedne organizacije koje se nikada ne može u potpunosti ostvariti, ali kojem dobar rukovodilac mora stalno da stremi i da „ugrađuje“ viziju u strukture škole i procese koji se dešavaju u školi. Drugim riječima, svaka odluka u školi, a posebno važne strateške odluke, treba donositi u skladu sa vizijom škole. Vizija tako postaje specifičan „test“ za svaku stratešku odluku.

Kaže se da uspješan direktor škole u svom radu manifestuje sljedeće vještine i sposobnosti:

- kreira viziju, komunicira je i dijeli sa zaposlenima,
- efektivno komunicira sa svim stranama koje su zainteresovane za školu,
- čini da se u školi svi osjećaju sigurno,
- promovise pozitivnu kulturu škole,
- razumije potrebe djece, roditelja, nastavnika, ali i svoje sopstvene,
- vodi školu sa posvećenošću i ljubavlju.

Dakle, sposobnost rukovodioca da razvije i formuliše viziju, zatim da je jasno artikuliše, saopštava i dijeli sa zaposlenima, čini da se osoblje škole, ali i svi ostali koji su uključeni i zainteresovani za život i rad škole – učenici, roditelji, različiti partneri škole – osjećaju kao cjelina koja je vođena zajedničkim interesom i kreće se prema istom cilju.

Vizija daje odgovor na ključna pitanja:

- Gdje je naša škola trenutno?
- Gdje želi da stigne naša škola?

Vizija je, kao što i sama riječ kaže, idealno viđenje, idealno stanje jedne organizacije, ali i viđenje koje uvažava realnost!

Vizija razvoja obrazovne institucije je osnova programa koji direktor predstavlja svojim saradnicima, istovremeno se zalažući da i oni učestvuju u kreiranju te vizije i strateški iznalazeći načine da se vizija kontinuirano i jasno saopštava, svakom prilikom koja je pogodna za to – kroz formalne sastanke, neformalne oblike komunikacije, u

situacijama kada se planiraju i donose strateške odluke za školu, ali i onda kada se škola oglašava u sredini u kojoj živi i djeluje.

Da bi imala svoju budućnost, organizacija mora imati i kvalitetan program stručnog usavršavanja radnika, jer on obezbjeđuje:

- stalno praćenje novih dostignuća u struci,
- sticanje novih pedagoških, psiholoških i didaktičkih znanja,
- uvođenje inovacija u obrazovno-vaspitni rad.

U našoj školi, ovom pitanju u narednom periodu želimo da posvetimo posebnu pažnju, jer ono predstavlja sastavni dio vizije naše škole.

Stručno usavršavanje nastavnika ostvaruje se u školi i izvan škole. Usavršavanje nastavnika u školi ostvaruje se individualno, na nivou stručnih aktiva, odjeljenjskih i Nastavničkog vijeća. Takođe, usavršavanje nastavnika može da se ostvari u saradnji sa drugim školama.

Organizovanje usavršavanja nastavnika u školi realizuju direktor, stručni saradnici, rukovodioci stručnih aktiva i nastavnici samostalno. Plan usavršavanja u organizaciji pravi se tako što svaki nastavnik, najmanje jednom godišnje, predlaže određen broj tema iz svoje nastavne struke. Program usavršavanja nastavnika izvan škole donosi Ministarstvo prosvjete za svaku školsku godinu i on se ostvaruje u ciklusima. Danas se smatra da nijedna organizacija, prema tome ni škola, ne može opstati ako svoj rad ne inovira. Dokazano je da je stagnacija opasnija od propadanja. Zato jedan godišnji program škola ne bi trebalo da realizuje bez projektovanja i ostvarivanja inovacija, što objektivno znači unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada.

U svom radu, pored brojnih drugih zahtijeva, direktor je suočen i sa pitanjima:

- Kako doći do prave inovacije?
- Kako projektovati ostvarivanje inovacije?
- Kako inovaciju uvesti u praksu?
- Kako pratiti i valorizovati inovaciju?

Škole do sada nijesu bile osposobljene za inovacije zato što je država školi pripisivala programe i određivala materijalni položaj. Prema tome, promjene se u školi ne mogu sprovoditi administrativnim mjerama niti prema dnevnim potrebama jer je škola složen i inertan organizam, nepodoban za brze promjene.

Školu je za takve procese nužno temeljito promijeniti. Viziju organizacije potrebno je ne samo posjedovati, već je treba znati prenositi i objasniti.

Direktorova vizija može da bude prihvaćena sa oduševljenjem i da maksimalno angažuje unutrašnje i spoljašnje saradnike, ali ona može da bude i neracionalna, utopijska, suprotna interesima saradnika, pa je odnos prema njoj rigidan, čak odbojan.

Važnost vizije se prepoznaje po poslu kao i po obrazovanju. Jasna vizija budućnosti bilo koje organizacije je važna. Neki dokazuju da rukovođenje obrazovanjem nosi moralnu dimenziju. Obrazovanje ima jedinstvenu ulogu u društvu. Rukovodioci obrazovnih institucija dokazuju se stoga tako što nose moralnu odgovornost za vrijednosti koje sačinjavaju kulturnu misiju škole. Potrebno je da rukovodilac u obrazovanju ima viziju škole i da objašnjava ovu viziju drugima, da se povezuje sa efikasnim školama i unapređuje školu.

Međutim, ma koliko vizija bila kvalitetna i dobra, samo to ne znači i da će se ostvariti, jer i u obrazovanju, kao i u drugim sistemima, postoji stalni otpor ljudi prema promjenama i potreba da se zadrži zatečeno stanje.

U obrazovanju, kao i u ostalim sistemima, uvođenje promjena uvijek se suočava sa inercijom ili otporom prema promjenama. I obrazovne organizacije po pravilu teže ka stanju *status quo*, kao svom prirodnom stanju, čak i po cijenu vlastitog gubitka. I kada se

desi da se prihvate promjene, ljudi očekuju da se rezultati pokažu brzo i uz najmanji ulog, pa i to doprinosi da se nađu razlozi da se promjene brzo napuštaju.

Iako u kulturi naših škola, ali i drugih organizacija, nije uobičajena praksa da se vizija definiše pisano ili usmeno, ne možemo reći da svaki rukovodilac nema viziju ili da je, makar, ne pretpostavlja. Ona je najčešće sastavni dio ili podloga njegovog programa i razvojnog plana škole. Drugo je, i u ovoj priči značajnije, pitanje kako rukovodilac saopštava i dijeli sa osobljem viziju, kojim instrumentima se u tome služi, kako procjenjuje da li zaposleni dijele istu viziju ili se kreću nekim drugim putem.

Naime, poznato je da postoje mnoga ponašanja u svakom kolektivu koja doprinose tome da se vizija slabi ili sasvim uništava. Zato svaki dobar rukovodilac mora biti unaprijed svjestan takvih ponašanja, na vrijeme ih prepoznavati i preduzimati mjere da osnaži i artikuliše viziju.

Uobičajeni razlozi koji se pojavljuju kao problem ili direktna prepreka ostvarivanju vizije su:

- kada su ljudi usmjereni isključivo na kratkoročne ciljeve, kada su nestrpljivi i očekuju brzu „dobit“ od reforme obrazovanja,
- tradicija, odnosno suviše vezivanja za prošla iskustva i nedostatak iskustva u promjenama,
- stereotipi, odnosno unaprijed i neargumentovano stvoreni stavovi prema promjenama, zbog kojih se negira njihova valjanost i ne želi se ući u njih,
- malodušnost i samozadovoljstvo predstavljaju ponašanja koja ukazuju na nespремnost da se prihvati promjena, bilo zato što se u nju ne vjeruje bilo zato što su ljudi sasvim zadovoljni postojećim stanjem, i konačno
- cinizam i ironija, kao načini potcjenjivanja i pukog kritiziranja prema samoj promjeni, ali i prema onim osobama u organizaciji koje se vide kao „nosioci“ promjene.

U definisanju vizije svoje škole, upravo imajući na umu sve što je prethodno rečeno, a takođe i istoriju i aktuelnu situaciju svoje škole, smatram da bi njena vizija mogla da izrazi sljedeće težnje koje kao rukovodilac imam.

Budući da je OŠ „Daciće“ specifična škola, gdje se nastava izvodi na albanskom jeziku, zalagaću se za očuvanje tradicije, jezika, običaja, kulture i svih drugih vrijednosti koje će ovu školu osavremeniti, učiniti prihvatljivijom i primamljivijom za sve učenike koji je pohađaju i koji će je pohađati. S obzirom na promjenu strukture zaposlenih, stvaraće se uslovi za razvijanje svijesti o vrijednosti i težnji ka multikulturalnosti kod djece, a sve to pospješuje bolju integraciju djece na širim prostorima u kojima žive.

Naša škola treba da bude stjecište svih savremenih zbivanja koja se dešavaju u našoj sredini. Takođe, zalagaću se za povezivanje sa svim ostalim školama koje gravitiraju ovom području i šire.

U pogledu saradnje škole i porodice, koju do sada procjenjujem kao dosta oficijelnu, radićemo na zbližavanju roditelja i nastavnika. Postizanjem uspjeha u tome, dobiće puno roditelji, učenici, nastavnici i škola u cjelini. Roditelji će moći da dođu u svako doba u školu da prisustvuju nastavi i često se uključuju u školske programe, izlete, priredbe i slobodne aktivnosti učenika.

3. MISIJA KAO SVIJEST O IDENTITETU ORGANIZACIJE

Svaka organizacija ima drugačiju svrhu ili misiju. Takođe, svaka organizacija ima jedinstveni ambijent ili klimu. Organizacioni pojmovi koji pokreću našu školu obuhvataju njenu istoriju, njenu misiju, njenu unutrašnju kulturu, način stimulacije i nagrađivanja i

široko rasprostranjene vrijednosti i vjerovanja. Što je organizacija starija, breme istorije koje nosi je veće i više je opreza potrebno kada se uvode promjene u oblasti obrazovanja.

Misija organizacije je razlog njenog postojanja. Misija je izraz osnovnih zajedničkih ciljeva, osobina, vrijednosti i filozofije koji uobličavaju jednu organizaciju i daju joj smisao.

Osim toga, misija ukazuje na one specifičnosti koje jednu školu čine prepoznatljivom i po čemu se ona razlikuje od drugih škola. Naime, iako su sve škole po nekim osnovnim zadacima slične, svaka ima neko svojstvo, ili niz njih, na osnovu kojih se prepoznaje kao posebna u očima njenih nastavnika, učenika, roditelja i javnosti. Upravo imajući ovo na umu, u početku rada sam naglasio neke specifičnosti naše škole kao što su: jedina škola u opštini u kojoj se nastava izvodi na albanskom jeziku, a 90% udžbenika koje škola koristi štampani su na albanskom jeziku. Od ukupnog broja učenika naše škole, polovina je iz grada a pohađa nastavu u školi koja se nalazi u selu. Djeca ove škole svoje dalje obrazovanje uglavnom nastavljaju u školama na Kosovu i Metohiji.

Misija odgovara na sljedeća pitanja:

- Zbog čega organizacija, odnosno škola postoji?
- Kome ona služi?
- Kako im služi? Kako izvršava zadatke?

Misija proističe direktno iz vizije škole. Ona naglašava kurs ili pravac koji je potrebno slijediti, kao i *aktivnosti* koje škola treba da realizuje u cilju ostvarivanja vizije.

Misija je stalan proces. Zato je potrebno periodično procjenjivati da li se nalazimo na pravom putu i da li su nam potrebna neka podešavanja, promjene ili korekcije.

I misija, kao i vizija, da bi imala svoju punu funkciju u ostvarivanju ciljeva škole, mora biti tako kreirana da uključuje potrebe različitih strana da bi bila prihvatljiva i razumljiva svima.

Ovdje ću navesti jedan praktičan instrument iz literature (Tabela 1) koji može poslužiti direktoru da, povremeno, procijeni stanje i nivo jasnosti misije u bilo kojoj organizaciji, odnosno školi. Ovaj instrument se može koristiti i za planiranje aktivnosti kojima se komunikacija misije može unaprijediti.

Tabela 1

| | Tvrđnja | Sasvim | Uglavnom | Nedovoljno |
|----|---|---------------|-----------------|-------------------|
| 1. | Jasna misija pokreće/motiviše osoblje moje škole. | | X | |
| 2. | Zadaci koje izvršavamo, način na koji radimo, u potpunosti je povezan sa ciljevima koje ima naša škola. | X | | |
| 3. | Osoblje prihvata misiju škole i smatra da može da doprinese njenom ostvarivanju. | X | | |
| 4. | Ključne vrijednosti i uvjerenja koja utiču na ponašanje našeg osoblja sasvim su usklađeni sa misijom škole. | X | | |
| 5. | Novi zaposleni prihvataju misiju naše škole. | | X | |

3.1. KOMUNICIRANJE MISIJE U ŠKOLI

Moja odgovornost, kao rukovodioca škole, je da sve zaposlene informišem o osnovnim aktivnostima kojima se ostvaruju ciljevi rada naše škole, da im pomognem da to razumiju i da praktikuju isto.

Kao primjer mogu navesti kako to najčešće radim kada je u pitanju nastavnik-početnik ili novi nastavnik u školi. Informišem ih o radnim obavezama i zadacima, odgovornostima na poslu, pratim njihov rad i informišem ih o tome u cilju kvalitetnog izvršavanja poslova.

Komunikaciju sa učenicima ostvarujem kroz kulturno-umjetnički program, priredbe, sekcije i dr. Opšti roditeljski sastanak, sjednica našeg Savjeta roditelja predstavljaju pogodan momenat za saopštavanje ciljeva naše organizacije.

Sjednice Nastavničkog vijeća naše škole smatram najpogodnijim za komuniciranje sa zaposlenima. Na početku školske godine preferiram da istaknem koji je osnovni cilj naše škole kao cjeline i šta se upravo mora uraditi da bi naša škola opravdala svoje postojanje i svrhu (misiju). Naravno, u budućnosti treba obezbjeđivati i više prilika i više prostora da se ovi ciljevi jasnije i češće komuniciraju. U tom cilju moguće je razviti neke druge oblike informisanja: brošure, školske novine, zajedničko učenje nastavnika u školi i učešće direktora u istom.

Ponekad se dešava da rukovodilac pretpostavlja da je osoblju škole sasvim jasno šta su osnovne funkcije škole, a da se u praksi desi nešto što pokaže da to nije slučaj. Drugim riječima, u takvoj situaciji se pojavljuju dvije misije: ona koja se smatra zvaničnom i ona koja je više „doživljena misija“ – odnosno kako je razumiju drugi i na drugačiji način. To je signal svakom rukovodiocu da mora preduzeti neke komunikacione strategije da se ispravi to nerazumijevanje i da se postigne potpuna informisanost i razumijevanje.

Budući da je komunikacija sredstvo kojim se utiče na druge i kojim drugi utiču na nas, komuniciranje misije predstavlja posebnu komunikološku strategiju.

Ako je poznato da zadovoljstvo ljudi u organizaciji zavisi od:

- vjere, povjerenja u rukovodioca,
- dobre komunikacije sa rukovodiocem,
- razumijevanja osnovne strategije organizacije/škole od strane zaposlenih,
- poznavanja i razumijevanja koje zaposleni imaju u odnosu na svoj doprinos u postizanju ključnih ciljeva škole, kao i od
- načina na koji rukovodilac dijeli informacije sa osobljem (o procedurama, rezultatima rada) u odnosu na strateške ciljeve škole,

onda je jasno da uspješan rukovodilac mora posebnu pažnju posvetiti planiranom komuniciranju vizije.

Jedan od načina komuniciranja sa zaposlenima jeste pisano komuniciranje. Prednost ovog oblika komuniciranja jeste što ono omogućava da primalac zadrži i proučava informaciju koliko god je to potrebno. Pisano komuniciranje takođe omogućava da mnogi ljudi na raznim mjestima istovremeno pročitaju istu poruku. Kao direktor, to posebno koristim kada informišem zaposlene putem pisanih obavještenja na oglasnoj tabli o održavanju sjednica, planu aktivnosti u školi, planu godišnjeg odmora i sl.

Kontakti između učenika i nastavnika sa jedne, i direktora sa druge strane, moraju biti česti i neposredni. Znači, komunikacija mora konstantno postojati u trijadi učenik-nastavnik-direktor i obratno. Ta komunikacija je najčešće neposredna i ima sljedeće oblike: pisano komuniciranje sa učenicima i nastavnicima, lični kontakt sa njima, usmeno komuniciranje direktor – nastavnik vezano za nastavu, razgovori o poboljšanju lošeg uspjeha učenika ili usmene pohvale, razgovori o tekućoj problematici u školi itd.

Isto toliko je značajno da zaposleni imaju povjerenja u namjere vođenog komuniciranja sa njima. Davanje previše informacija zaposlenima može da bude i nekorisno. Neki rukovodioci u želji da u potpunosti informišu svoje radnike idu previše daleko i nađu se u situaciji da previše vremena troše u davanju informacija koje radnici ne žele, niti su im one potrebne.

Rukovodioci koji se stalno „istrčavaju“, koji su indiskretni ili koji prenose drugima ono što im je u povjerenju rečeno, pretjeruju u komuniciranju, ili komuniciraju pogrešno.

Najbolji oblici komuniciranja sa zaposlenima su obično oni koji predstavljaju kombinaciju pisanih poruka sa akcijom. Nastavnici čine najkritičniji dio javnosti koja okružuje direktora. Bez kvalitetne komunikacije nije moguće organizovati ljude i druge potrebne resurse, odabrati kadrove, i brinuti o njihovom razvoju, voditi, motivisati i stvarati pozitivnu klimu, te objektivno vrednovati postignuća pojedinca i škole u cjelini. Komunikacija počinje od onoga ko ima ideju ili zamisao koja nije ostvarena dok je onaj kome je upućena ne primi i shvati u potpunosti, tj. dok nije postignuto razumijevanje.

Treba imati u vidu da komunikacija može biti narušena uticajem „buke“, nečim što ometa komunikaciju, kao što je nejasan sadržaj, predrasude primaoca ili razlike u sistemu vrijednosti između pošaljioca i primaoca.

Tradicionalan tok protoka informacija odozgo prema dolje svojstven je organizaciji s autoritarnim vođenjem. Budući da se takvo komuniciranje pokazalo višestruko štetnim, u savremenim se organizacijama komunikacija nastoji ostvariti u svim smjerovima: „prema dolje“, „prema gore“ i horizontalno.

Komunikacija učenik – nastavnik - roditelj je tema kojoj se mora posvetiti mnogo više vremena i prostora. Odnosi između učenika, nastavnika i roditelja nesporno su značajni za uspjeh učenika, posebno za budućnost učenika. Znamo da se vaspitanje i obrazovanje sve više ostvaruje izvan škole i porodice, pa stoga raste potreba za jačanjem uzajamno funkcionalnih odnosa učenik-nastavnik-roditelj. Znamo da je učenik smisao, cilj, zadatak i sadržaj škole. Izvan njega (učenika) škola ne postoji. Sve to nedvosmisleno pokazuje da je škola podređena učeniku, a ne kao u prošlosti, da je učenik podređen školi. Sada učenik učestvuje u kreiranju programa, slobodnije izražava svoje misli putem učeničkih organizacija kao što je đачki parlament i na taj način slobodno utiče na rad škole i donošenje odluka koje se tiču samih učenika.

Posebno je značajno da nastavnik osposobi učenika da slobodno postavlja pitanja, da samostalno traži izvore informacija, i da ih umije selektovati i u realnom životu primjenjivati. Učionica treba da postane mjesto dijaloga, otkrića, da omogući razvoj učeničkih stvaralačkih potencijala koje su neograničene. Naučiti raditi znači prvenstveno sistematski rješavati postavljene zadatke, umjeti primjenjivati znanje individualno i timski, i u tim aktivnostima uspješno komunicirati sa okruženjem sa što manje konflikata.

Cilj obrazovanja i vaspitanja jeste da se kod djece razviju radoznalost, inicijativnost, tolerantnost, komunikativnost, istinitost, osjećaj pravednosti, kritičnosti, hrabrosti, smjelosti i sl. Neophodne promjene u školi, kao i u drugim dijelovima obrazovnog sistema su sveopšti zahtjevi svih struktura društva. Škola treba da se oslobodi autoritarizma, jer starog nastavnika koji zahtijeva od djece da se angažuju u nervno iscrpljujućem učenju, često u sterilnoj školi, više uništava djecu nego što pomaže njihov razvoj, blokirajući njihove kreativne sposobnosti. Ukoliko se žele identifikovati greške i teškoće u nastavi, mora se početi od učenika, ali njihovo otklanjanje treba započeti od direktora škole. Direktor škole je ličnost određenog habitusa i ugleda javnog radnika u datoj društvenoj sredini i u odgovarajućim okolnostima. Uspjeh i pozitivna klima u obrazovanju, sasvim očekivano, najprije je nastupila tamo gdje su nastavnici i direktor škole povezani uspješnim kreativnim pedagoškim radom. Uzajamno poznavanje učesnika u procesu obrazovanja je već davnašnja pretpostavka uspješnog djelovanja u nastavi.

4. UMJESTO ZAKLJUČKA

Opšti zadatak rukovođenja je da na racionalan i efikasan način angažuje ljudske i tehničke potencijale organizacije. U tom procesu komunikacija je „alatka“ koja može i unaprijediti, ali i razoriti jednu organizaciju. Loše rukovođenje školom je jedan od glavnih faktora pedagoške neefikasnosti i ono potencira djelovanje ostalih negativnih faktora koji

nijesu neposredno vezani sa rukovođenjem. Loše rukovođenje školom ne znači nužno i loše komuniciranje, ali uvijek znači da to komuniciranje nije unaprijed osmišljeno, planirano, prilagođeno situaciji i potrebama ljudi. Veoma važno umijeće svakog rukovodioca je da napravi dobru ravnotežu formalnog i neformalnog komuniciranja.

Uspješnost rukovođenja zavisi od uspjeha jednog rukovodioca. Sposobnosti za rukovođenje mogu se pod određenim uslovima razvijati i usavršavati. U radu sa ljudima uspješan rukovodilac polazi od shvatanja da ljudi ne rade samo ono što moraju, već ono što žele i hoće da rade. Da bi rukovođenje bilo uspješno, ljude treba motivisati, a to znači integrisati njihove lične i organizacijske ciljeve, tj. ljude treba dovesti u situaciju da učestvuju u odlučivanju o svemu što se tiče njihovog rada - o ciljevima, uslovima, sredstvima rada, izboru metoda, aktuelnim pitanjima škole, obrazovanja, vaspitanja i školskog sistema u cjelini.

Ljudi uče kroz neposredno bavljenje stvarima, upoznaju problematiku učestvujući u analizi i raspravljaju o pitanjima koja se tiču njihovog rada. Za uspješnost rukovođenja je bitna njihova neposrednost. Veliki dio efektivnog radnog vremena jednog rukovodioca otpada na neposredne kontakte sa osobljem. Drugi važan faktor je i da direktor bude dostupan zaposlenima.

Prednost neposrednog kontakta jeste u tome da se na licu mjesta može dobiti reakcija na naše planove i ideje. Dobro planiranje i kvalitetno organizovanje izuzetno su značajni, ali ako se ljudi ne znaju usmjeriti u ostvarivanju željenih rezultata, od svega će ostati samo dobra ideja.

Vođenje ljudi je svakako najsloženija i najsuptilnija funkcija rukovođenja. Komunikacija je važna za uspješnost ostvarivanja svih funkcija rukovođenja. Ona je ne samo prenos informacija u školi. Još više, ona je sredstvo povezivanja ljudi na ostvarivanju zajedničkog cilja. Direktor mora strogo voditi računa o tome, stvarajući adekvatni komunikacijski sistem škole i okruženja.

LITERATURA

1. Direktor škole, br.1, 2, 3, Centar za menadžment u obrazovanju, Beograd, 2001.
2. Draker, P.: Veština delotvornog direktora, Klio, Beograd, 2006.
3. KNJIGA PROMJENA, Ministarstvo prosvjete i nauke, NIP Pobjeda, Podgorica, 2001.
4. Lusthaus, Č., Adrien M.E., Anderson, G., Karden, F.: Poboľšanje učinka organizacije, Dereta, Beograd, 2005.
5. Materijali sa seminara: Škola za direktore – *Komunikacija u školi*, Podgorica, mart 2006.
6. Pedagogija, Časopis foruma pedagoga SiCG, 2002.
7. Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ – UNICEF, Beograd, 2001.
8. Vaspitanje i obrazovanje, br. 4, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2006.
9. Zakoni iz oblasti obrazovanja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2002.

KOMUNIKACIJA U ŠKOLI - REFLEKSIJE DIREKTORA ŠKOLE

Mentorka:
Anđa Backović

Kandidat:
Ranko Vušović

**OŠ „Branko Božović“
Podgorica
2007.**

UVOD

Za mene su najvažniji dio života u školi bili moji odnosi sa ljudima sa kojima sam radio svaki dan.

Charles Merrill

Suočeni smo sa velikim i brzim promjenama u današnjem svijetu i svjedoci temeljnih promjena u pristupu poslovanju i rukovođenju. Obrazovanje je sistem koji je pred istim izazovima. Iako se pojam menadžmenta, ne tako davno, vezivao samo za finansije, danas taj pojam ima sasvim drugo značenje - to su ljudi, njihova znanja, kreativni i razvojni potencijal.

Menadžment se definiše kao umijeće skladnog i racionalnog *usmjeravanja* ljudskih i materijalnih potencijala prema ostvarenju ciljeva, koje dobija na važnosti u svim oblicima ljudske djelatnosti. To je proces koji se realizuje po određenim zakonitostima, načelima i primjenom odgovarajućih tehnika. Nažalost, menadžmentu u obrazovanju posvećivana je mnogo manja pažnja nego u drugim oblastima.

Brojne studije i koncepcije nove škole, u bilo kojem dijelu svijeta, povezuje nezadovoljstvo postojećom školom i pokušaj profiliranja nove škole koju bi prihvatili i učenici i roditelji, s kojom bi društvo bilo zadovoljno i u kojoj će nastavnici raditi s voljom. Ostvarenje nove vizije škole nije moguće bez promjena u načinu rukovođenja.

Naimenovanjem za direktora škole ulazi se u polje menadžerskih funkcija. Rukovođenje se realizuje kroz funkcije i kompetencije koje su međusobno tijesno povezane i uslovljene: direktor planira, organizuje, vodi i evaluiira. Sve ove funkcije čine da direktor ima višestruke uloge: *komunikatora, pregovarača, motivatora, informatora, koordinatora, evaluatora...* A svaka od njih zahtijeva niz komunikacijskih kompetencija. Samo efektivna komunikacija direktora stavlja u poziciju da bude – proaktivan i profesionalan, dobro organizovan i uvijek spreman za različite izazove u komunikaciji.

U složenom procesu ostvarivanja vaspitno-obrazovnih ciljeva, direktor i način njegovog rukovođenja predstavljaju „jezgro“ za stvaranje klime u školi. Istraživanja pokazuju da je socijalna klima u školi jedan od najrelevantnijih faktora kvalitetnog ostvarivanja školskog programa, a osnovni instrument za stvaranje dobre klime jeste efektivna komunikacija.

1. O NAŠOJ ŠKOLI

Osnovna škola „Branko Božović“ je osnovana 1955. godine i do 1981. godine radila je u zgradi sadašnje Srednje muzičke škole „Vasa Pavić“. Danas se škola nalazi u naselju Zagorič. Škola ima 1141 učenika. Učenici su raspoređeni u 42 odjeljenja, prema važećim pedagoškim standardima. Socijalno-ekonomska struktura porodica naših učenika je sljedeća. Roditelji naših učenika imaju najčešće završenu srednju školu (51.6%), a najrjeđe su sa visokim obrazovanjem (10.2%). Završenu samo osnovnu školu ima 10.2% očeva i 18.8% majki. Bez stalnog zaposlenja je čak 44% očeva i 53% majki. U potpunim porodicama (sa oba roditelja) živi 94.4% naših učenika.

U okviru škole postoji i područno odjeljenje u Rogamima, koje radi u solidno opremljenoj zgradi u blizini Duklje. Kolektiv broji 83 zaposlena.

Škola „pamti“ različita vremena - burne poslijeratne istorije, vrijeme oduševljenja oslobođenjem i izgradnjom grada tokom pedesetih i šezdesetih godina, idilične, „hipi“ sedamdesete, dekadentne osamdesete i onda te smutne i nesrećne devedesete.

Danas, u vrijeme opšte ekonomske i duhovne krize, život škole i onih koji su vezani za nju i dalje je veoma težak. Zato što u sebe okuplja toliko raznovrsnih života, u školi se, više nego u bilo kojoj društvenoj instituciji, kristališe duh vremena. Teško je usmjeriti djecu u pravcu njegovanja neprolaznih ljudskih vrijednosti i pružiti im podsticajno obrazovanje u okruženju koje nekada ne prepoznaje vrijednosti škole. Upravo je u tome veliki izazov s kojim se svakodnevno suočava 64 nastavnika, pedagoško-psihološka služba i uprava škole. Odgovoran je to zadatak, zahtijeva ogromnu energiju i vjeru u sopstveni rad. Naša škola je jedna od rijetkih u kojoj nastavnici ne govore o težini posla, već o radu i ljubavi prema djeci.

U školi sam direktor nešto više od tri godine. Sarađujem sa svim institucijama koje doprinose poboljšanju rada škole. Ta saradnja je rezultirala izgradnjom fudbalskog terena, renoviranjem fiskulturne sale, izgradnjom učionice u prirodi, a u najskorije vrijeme i dogradnjom šest novih učionica. Vjerujem da će savremeni uslovi za rad osnažiti zaposlene energijom koja će rezultirati i modernijim radom u učionici i toplijim odnosom prema djeci sa kojom zajedno ulaze u reformu.

2. POJAM KOMUNIKACIJE

Latinski glagol *communicare*, znači učiniti zajedničkim, saopštiti. Djelatnost opštenja koja predstavlja sam temelj komunikacije, nije ništa drugo do uspostavljanje zajednice, odnosno društvenosti.

Smisao komunikacije je sadržan u razmjeni informacije/poruke, čije su funkcije upozorenje, savjet, informacija, ubjeđivanje, izražavanje mišljenja i prijatnost u kontaktima s drugim osobama. Poruke koje se razmjenjuju u procesu komunikacije su rijetko neutralne. Neke poruke su jasne i očigledne, dok su druge skrivene i nejasne. Drugim riječima, u nekom komunikativnom procesu mogu se namjerno skrivati određene poruke, kao što se mogu pojaviti i neke poruke koje komunikator nije imao namjeru da saopšti. U cijeli proces se upliću i one vrste poruka koje nijesu izražene riječima, ali ponekad govore i više od riječi – *neverbalna komunikacija*.

Majers i Majers (Tomović, Z.: Komunikologija, Beograd, 2000.), smatraju da komunikaciju karakteriše sljedećih šest odlika:

- ona je sveobuhvatna i predstavlja centralni fenomen kulture,
- neprekidna je, ne može joj se odrediti ni početak ni kraj,
- zasnovana je na razmjeni značenja,
- sadrži predvidljive, očekivane ili konvencionalne elemente,
- javlja se u više nivoa (između dvije individue, između individue i grupe, između dvije ili više grupa itd.),
- odvija se među jednakima i među nejednakima (u pogledu pola, dobi, obrazovanja, socijalnog statusa itd.).

Takođe, komunikacija predstavlja osnovni proces ne samo socijalizacije već i formiranja pojedinca. U tom smislu, neki autori komunikaciju smatraju načinom kojim utičemo na druge, ali i drugi na nas.

Činjenica da neprestano komuniciramo, ne čini nas uvijek i dobrim komunikatorima. Jedno staro pravilo kaže da - *nikada ne komuniciramo tako dobro, da ne bi mogli još bolje*. Drugim riječima, komunikacija se može učiti i usavršavati dokle

živimo. Naravno, samo pod uslovom da to zaista želimo. Biti efektivan rukovodilac znači biti spreman i na ovaj izazov.

3. RUKOVOĐENJE I KOMUNIKACIJA

Kada se osvrnem na jedan svoj uobičajeni radni dan i analiziram kojim sam poslovima bio zauzet, suočim se sa dugom listom uloga: pedagoški vođa, savjetodavac, pregovarač, zastupnik škole, posrednik u različitim odnosima i konfliktima, vođa sastanaka, informator, osoba za odnose sa javnošću, a često i neko ko nadzire šta se dešava u holu škole, u dvorištu, među djecom, roditeljima itd. Bez obzira na različitost iskustava koja imamo kao rukovodioci škole, složićemo se oko dvije stvari: rad u školi može biti sve samo ne dosadan; rad u školi najviše se svodi na komuniciranje.

Komunikacija je osnova međuljudskih odnosa u školi. Uspješna komunikacija predstavlja osnovu dobre klime u svakom radnom kolektivu. Atmosfera prožeta povjerenjem, u kojoj svaki čovjek zadovoljava svoje potrebe, osjeća se sigurno, slobodno, gdje vladaju saradnički odnosi – sama po sebi govori o efektivnoj komunikaciji. Nasuprot tome, atmosfera gdje je odnos prožet nepovjerenjem, strahom, gdje se bojimo otkriti sebe, osjećamo sputanost, nelagodu, strah da ćemo ispasti glupi ili neprihvaćeni, djeluje veoma demotivirajuće i ukazuje na probleme u komunikaciji.

O značaju korektnih interpersonalnih odnosa govore i rezultati istraživanja (Đurišić- Bojanović, 1996.) prema kojima direktori procjenjuju da najveću unutrašnju snagu škole predstavljaju: klima u školi, profesionalni kapaciteti i potencijal znanja koji ima prosvjetni kadar. Rezultati tog istraživanja nam daju i informaciju o karakteristikama komunikacije i komunikatorima koji su direktorima bili prijatni i oni koji su im bili neprijatni.

Adekvatna komunikacija u školi, na osnovu odgovora ispitanika, na prvom mjestu podrazumijeva - kulturnu formu obraćanja, ma kakav da je njen sadržaj. Cijeni se dobronamjernost i šarm u nastupu, uz smisao za humor i samopouzdanje osobe koja komunicira. Od presudnog značaja je uvažavanje dostojanstva drugih u toku komunikacije, koje se lako prepoznaje po tome da li osoba o kojoj je riječ gleda i sluša sagovornika ili ne. Potrebne su i dublje pretpostavke za dobar odnos i uspješnu komunikaciju, kao što je povjerenje u osobu sa kojom se komunicira. Važno je uspostavljanje ravnopravnog odnosa i postojanje spremnosti na dogovor, otvorenosti za novo rješenje. Komunikaciju prijatnom čini davanje neverbalne podrške, prijatan pogled i osmijeh i sposobnost empatijskog slušanja – razumijevanja emocija druge osobe.

Na drugoj strani je neuspješna komunikacija, koja je neprijatna za obje strane koje u njoj učestvuju. U ovoj komunikaciji narušene su neke osnovne postavke *aktivnog slušanja*: ne uvažavaju se potrebe drugih, pokazuje se nestrpljenje i nezainteresovanost, potcjenjuju se potrebe i emocije druge strane u komunikaciji, minimalizuju njeni iskazi. Kao neprijatne, procjenjuju se i one komunikacije u kojima je njihov pokretač autoritarna i dominantna ličnost, kada se ponaša agresivno, nadmeno i nametljivo; kada je uočljiv raskorak između verbalnih i neverbalnih signala (jedno se priča, a drugo pokazuje) i na kraju - svako odsustvo razumijevanja drugih zbog nespremnosti da se njihove izjave i stanje uzmu u razmatranje.

Zanimljivi su i rezultati jedne internacionalne studije o direktorima početnicima koje je dobio Voker sa saradnicima (prema: Đurišić - Bojanović, M. i Mališić, S.: Direktor škole - Lider ili menadžer, Nastava i vaspitanje, br. 3/2006.).

Najmanje očekivano iskustvo za mlade direktore je vremenska angažovanost koja je povezana ne samo sa organizacionim poslovima već se odnosi i na komunikaciju - rješavanje interpersonalnih problema i posredovanje između zaposlenih. Direktori su posebno iznenađeni stoga što se od njih očekuje da posreduju u situacijama koje nijesu

kreirali i u kojima nijesu učestvovali. Neočekivane su i teškoće u komunikaciji sa roditeljima. Kada je riječ o interpersonalnim vještinama, ispitanici ističu da je potrebno puno „diplomatske“ vještine i samokontrole da bi se uspješno komuniciralo.

Kad nastavnik postaje direktor, dolazi do svojevrsne konfuzije uloga. Najopštiji zaključak istraživanja Vokera i saradnika jeste da je za posao direktora potrebna ozbiljna priprema, pri čemu umijeće komunikacije i interpersonalne vještine predstavljaju osnovu za uspješno obavljanje posla direktora škole.

4. STRATEŠKO KOMUNICIRANJE

Iako pojam strateškog komuniciranja može da ukazuje da to komuniciranje gubi spontanost, ovdje je upravo cilj pokazati da svaka komunikacija, prirodno, i ne mora da ostvari unaprijed i jasno postavljen cilj. Ipak, postoji mnogo situacija u složenom procesu rukovođenja kada je suštinski važno dovesti određeni proces komunikacije do - željenog cilja. U tom smislu i govorimo o strateškom komuniciranju.

Budući da je direktor u poziciji da predstavlja izvor mnogih i različitih informacija koje treba da uputi i podijeli različitim stranama sa kojima komunicira, ovdje ću navesti neke indikatore kvaliteta informacije, koje predstavljaju svojevrsni test za rukovodioca prije nego što saopšti neku informaciju, a dio su strateškog komuniciranja:

1. *Jasnoća* (za primaoca informacije) – da li će razumjeti informaciju?
2. *Dostupnost* – da li će ona stići do svih do kojih treba da stigne?
3. *Pravovremenost* – da li se informacija šalje u pravo vrijeme (ni prerano, ni prekasno)?
4. *Pouzdanost* – da li je tačna, dobijena iz pouzdanih izvora?
5. *Relevantnost* – da li je ona zaista značajna za one kojima je šaljemo?
6. *Različiti izvori, tačke gledišta* - da li informacija uključuje u sebe više izvora?

Drugim riječima, komunikacija rukovodioca treba da je *strateška*, a to znači da se bazira na sljedećim pitanjima koja rukovodilac sebi postavlja prije nego što krene u realizaciju takve komunikacije: Šta želim da zaposleni znaju? Kako ću to ostvariti? Kojim sredstvima? Kako će se oni osjećati u odnosu na to?...

Strateška komunikacija je planirana i na rezultat usmjerena komunikacija, a ne bilo koja komunikacija. Ona je *efektivna* (postiže rezultat), *prilagođena* (odgovara potrebama onih sa kojima se komunicira) i *pravovremena* (prava informacija u pravo vrijeme). Konačno, ona unapređuje uspješnost jedne organizacije ili škole.

Kompetencije direktora u komuniciranju sa zaposlenima takođe podrazumijevaju i njegovu sposobnost da procjenjuje, kontinuirano, ravnotežu između sljedećih oblika komunikacije prisutnih u svakoj organizaciji. Radi se o tri nivoa komunikacije:

1. formalna komunikacija,
2. neformalna komunikacija,
3. komunikacija „između redova“.

Svaka od ovih komunikacija je vrijedna i potrebna u školi i u svakom drugom kolektivu. Ipak, efikasno rukovođenje podrazumijeva sposobnost rukovodioca da stalno procjenjuje odnos ovih nivoa, njihovu ravnotežu - da li preovlađuju ili dominiraju samo pojedini oblici komunikacije ili su zastupljeni svi; da li se u nekim situacijama, i kojim, dešava da jedna komunikacija postaje isključivi oblik komuniciranja i kakve to posljedice može da izazove; konačno, da li to dovodi do krize u komunikacijama.

Sa druge strane, svaki od ovih oblika ima i svoje prednosti i svoje nedostatke ako postane isključivi oblik komuniciranja u školi. Suviše formalne komunikacije može da dovede do gubitka spontanosti koja je veoma važna u ljudskim odnosima; suviše neformalne komunikacije može da dovede do gubitka orijentacije prema postavljenim ciljevima, a dominacija komunikacije „između redova“ je jasan signal da ljudima ne šaljemo jasne i primjerene informacije, odnosno, one počinju da se „prevode“ onako kako ih svaki pojedinac tumači i razumije, čime vrlo lako može da se izazove komunikacijski haos.

Za svaku komunikaciju podjednako je važna: sredina u kojoj komuniciramo, kako se odnosimo jedan prema drugome, koje riječi koristimo, kako teče komunikacija na verbalnom i neverbalnom planu.

4.1. VJEŠTINE KOMUNICIRANJA

Generalno posmatrano, svako efektivno komuniciranje, uključujući i strateško, bazira se na vještinama koje rukovodilac treba da praktikuje i stalno usavršava. Bilo da se radi o vještinama empatije, aktivnog slušanja, sumiranja i davanja povratne informacije, provjeravanja utisaka, vođenja efektivnih sastanaka itd., direktor je na stalnom testu uspješnosti u komuniciranju.

Aktivno slušanje, ključ za empatiju, izuzetno je bitno za uspješnu komunikaciju. Slušamo na različite načine - od pseudoslušanja, jednoslojnog slušanja, selektivnog slušanja, otimanja riječi, obrambenog slušanja i slušanja u zasjedi, angažovanog slušanja. Ako nijesmo dobri slušaoci, ako ne osjećamo kroz šta prolazi druga osoba, vrlo teško možemo dati dobar prijedlog ili ponuditi nešto što će se prihvatiti.

Iako pozicija rukovođenja nosi sa sobom i određenu moć, a nekad i višak ili zloupotrebu te moći, jako je važno da budemo svjesni da nam ta pozicija ne daje za pravo da budemo direktivni i da, po svaku cijenu, nastojimo da svoje osoblje mijenjamo u pravcu kojim mi mislimo da treba. U takvim komunikacijama najčešće počinjemo da primjenjujemo „alatke“ koje su sve drugo samo ne efektivno komuniciranje. U literaturi se navodi tzv. „sedam smrtnih komunikacijskih grešaka“ koje se sastoje u sljedećem: kritikujemo, okrivljujemo, jadamo se, prigovarano, prijetimo, kažnjavamo, potkupljujemo.

U situacijama u kojima izaberemo neke od ovih navika najčešće vodimo „teški razgovor“ koji se direktno reflektuje na odnos sa sagovornikom.

Ako odlučimo dobro i uspješno komunicirati, upotrebljavaćemo neke druge navike koje će rezultirati postizanjem cilja i očuvanjem dobrih odnosa. To su: slušanje, podržavanje, ohrabrivanje, poštovanje, povjerenje, prihvatanje, pregovaranje o onome u čemu se slažemo.

Međusobni odnos određuje ponašanje osoba koje u njemu učestvuju. Ako krenemo od podjele različitih međuljudskih odnosa na lične i profesionalno-društvene, onda je sigurno da većina komunikacija koje ima direktor u školi pripadaju ovoj drugoj grupi. Međutim, odnos direktor-nastavnik može imati i elemente ličnog, a njegova uspješnost najviše zavisi od toga koliko se prepoznaju i uvažavaju međusobne granice.

Specifičnost odnosa direktor-učenik je neravnopravnost u znanju, mentalnoj i fizičkoj zrelosti, iskustvu. To pred direktora stavlja posebnu odgovornost u komuniciranju. Ako se zna da naši učenici još uvijek nijesu dovoljno osposobljeni da budu subjekti u vaspitno-obrazovnom procesu, pa samim tim ni u komunikaciji, onda je najveća odgovornost upravo odraslih u školi, na čelu sa direktorom, da pomognu da se razvija reciprocitet u komunikaciji djece i odraslih.

Sigurno da u svim ovim vrstama komunikacija direktor mora biti model ili uzor komunikacijskih vještina. Kroz sve faze svog djelovanja u školi, od planiranja i organizovanja pa do praćenja, direktor mora pronalaziti prave riječi za angažovano uključivanje nastavnika, djece i roditelja u aktivnosti u školi, za razumijevanje problema na

relaciji nastavnik - učenik, za nezadovoljstvo roditelja tretmanom svog djeteta u školi, za neobjektivnost i pristrasnost i sl.

Autoritet direktora je u stalnom kretanju. On pada i raste u svakodnevnom životu škole, od situacije do situacije, a najčešće korelira sa načinom njegovog komuniciranja. Oglada se u svakoj radnji koju direktor preduzima ili ne preduzima, u tonu njegovog glasa, u načinu kako se kreće... *Zahtijevam, insistiram, zabranjujem...* su izrazi slabosti i znaci ugroženog „autoriteta“. *Stvarno bih volio ako bi/biste... Želio bih da čujem i vaše mišljenje...* su mnogo efektivnije poruke i teško da na njih nećemo dobiti pozitivnu reakciju.

Za efektivnu komunikaciju potrebne su nam emocionalne kompetencije i vještine u vođenju razgovora. Važne kompetencije u tom procesu su: samosvijest, samopouzdanje, samokontrola i empatija rukovodioca.

5. PRIMJERI IZ PRAKSE

Jedna od svakodnevnih aktivnosti direktora je njegov dogovor sa najbližim saradnicima - kolegijum. Na početku školske godine direktor je sazvaio sastanak na kome su se saradnici dogovorili ko će raditi koji segment godišnjeg programa rada škole. Direktor je, insistirajući na timskom radu, dao svim svojim saradnicima mogućnost da se opredijele u skladu sa svojim sklonostima, interesovanjima i stručnim kompetencijama.

Davanjem slobode izbora direktor im je poslao poruku da uvažava kvalitet njihovog rada. Pružajući im mogućnost da samostalno izaberu, bio je siguran da je obezbijedio i veliku odgovornost svakog od njih. U svakodnevnim kontaktima saradnici su ga obavještavali o svom radu, tražeći na taj način podršku i priznanje za ono što su uradili. Direktor je koristio svaku priliku da o uspješnosti izvršenih zadataka obavijesti kolektiv. To je bilo naročito važno za sve ljude koji su bili uključeni u rad, jer su javno dobili potvrdu i priznanje o uspješnosti svoga rada, a i motivaciju za dalji rad.

Naravno da je uvijek kada je trebalo krenuti u nešto novo bilo i onih „vječitih skeptika“, za koje je trebalo puno energije, ohrabrenja, razumijevanja i truda direktora da ih pridobije za rad. U ovim situacijama direktor je koristio svoje komunikacijske vještine i uvijek direktno kontaktirao i čuo mišljenje ovih nastavnika, šaljući im na taj način poruku da želi da čuje njihove stavove i mišljenja, i da njihovo iskustvo može u svakom trenutku biti dragocjeno.

Jedan od vidova komunikacije koje direktor može imati u toku svog radnog dana je i komunikacija sa javnošću. Sva aktuelna dešavanja u školi su predmet razgovora direktora sa novinarima i članovima Školskog odbora koji su predstavnici mjesne zajednice, odnosno okruženja u kojem se škola nalazi. Cilj komunikacija sa medijima je javna prezentacija škole, „vidljivost“ i otvorenost škole prema sredini.

Komunikacija direktora sa predstavnicima mjesne zajednice usmjerena je na zajedničko traganje za rješenjima u cilju poboljšanja uslova rada u školi. Uređenje školskog dvorišta je projekat koji je naša škola realizovala sa Mjesnom zajednicom. Roditelji učenika su bili uključeni i u domenu svojih mogućnosti i profesionalnih angažmana dali svoj doprinos.

5.1. KONFLIKTI U ŠKOLI

U svakodnevnom životu često smo svjedoci, ali i učesnici konflikta. Konflikti su svuda oko nas. Mogu da nastanu na različite načine, a takođe i uzroci zbog kojih ulazimo u konflikt mogu biti različiti. Konflikti su logična posljedica samog načina na koji je ljudski život uređen. Naime, razni oblici socijalne interakcije u kojoj se svakodnevno nalazimo dovode do uočavanja različitosti između nas i drugih, ali i do sličnosti u željama i na

mnogim drugim poljima. Bilo da mislimo drugačije od neke osobe, bilo da imamo neka drugačija osećanja ili možda želimo neku stvar koju želi i druga osoba, sve te situacije mogu da dovedu po potencijalnih neslaganja i sukoba.

Škola je mjesto gdje su različite grupe - uprava, učenici, nastavnici - sa različitim interesima, potrebama i stavovima upućeni jedni na druge, pa su konflikti nužna posljedica tih odnosa. Prema tome, konflikti sami po sebi nijesu ni dobri ni loši, oni mogu biti i izvor promjena i razvoja, ali i uništavanja i razaranja. Njihov tok će biti konstruktivan ili destruktivan u zavisnosti od toga kako ih analiziramo, procjenjujemo i planirano upravljamo njima.

Primjer 1

Nastavnik je prijavio učenika da je u svesci za pismeni zadatak prepravio ocjenu. Kao rukovodilac, pokušao sam da analiziram moguće razloge ovakvog ponašanja učenika:

- *učenik nije mogao da se pomiri sa dobijenom ocjenom i htio je na svoj način da je ispravi,*
- *nije želio da mu u svesci ostane dokaz lošeg rezultata,*
- *želio je da se pred drugovima pokaže bolji nego što jeste,*
- *strahovao je od reakcije roditelja...?*

Nastavnik je ovaj problem doživio veoma lično – kao nepoštovanje njegove ličnosti i zahtijevao je da se učenik kazni. Direktor u razgovoru sa nastavnikom pokušava da objasni razloge ponašanja učenika, uvažavajući pri tome autoritet nastavnika.

Direktor je u ovoj situaciji koristio unaprijed pripremljene podatke o učeniku, o njegovim dosadašnjim rezultatima u školi, njegovoj porodičnoj situaciji, materijalnom i socijalnom statusu roditelja i to prezentirao predmetnom nastavniku. U razgovoru mu daje do znanja da, s obzirom na njegove profesionalne kvalitete, očekuje od njega razumijevanje situacije u kojoj se našao učenik. Nastavnik prepoznaje svoju obavezu da učeniku priđe i razgovara sa njim. Kroz jedan prijateljski odnos i razgovor, nastavnik uspijeva da mu učenik iskreno objašnjenje svog postupka, ali i da uvidi svoju grešku. Nastavnik je stekao dojam da se radilo o trenutnoj slabosti i nepromišljenosti koja se ubuduće neće dešavati. Učenik je cijenio prijateljski gest nastavnika koji je pokazao razumijevanje i tokom daljeg školovanja je svojim ponašanjem bio primjer ostalim učenicima.

Primjer 2

Jednom se dogodilo da je koleginica bila odsutna i zamjenjivao ju je direktor. Pošto je to predmet koji on predaje, odmah je znao o čemu može razgovarati sa učenicima. Uvidom u dnevnik se moglo vidjeti šta se obrađivalo. Na mnoga pitanja, u nemogućnosti da daju odgovor, učenici su odgovarali u smislu „to nijesmo učili“, „o tome nam naša nastavnica nije govorila“ itd.

Direktor je pronašao način i vrijeme za razgovor sa koleginicom „u četiri oka“. Ne insistirajući previše na tome da je nastavnica upisivala u dnevnik sadržaj koji nije realizovala, direktor razgovor usmjerava na učenike. Postavlja pitanje sebi i nastavnicima šta znače neobrađene lekcije za učenike koji treba te iste da nauče kući samostalno. Da li su oni to u mogućnosti? Da li roditelji mogu prihvatiti objašnjenje da njihovoj djeci sadržaji iz datog predmeta nijesu učinjeni razumljivim? Kakve to posljedice može imati za dalje učenje iz ovog i srodnih predmeta? Šta za učenike znači informacija da nastavnica upisuje nešto što ne radi i slično?

Rezultat razgovora je da nastavnica prihvata obavezu održavanja dodatnih časova kako bi realizacija tekla po planu.

Primjer 3

Nastavnik prijavljuje da su učenici pobjegli sa časa. Planirao je ispitivanje učenika i to im je najavio, primijetio je „da su se olijenili“.

U procesu nastave učestvuju nastavnici i učenici. Nastavnik planira rad i procjenjuje uspješnost toga rada. Ipak, ovaj nastavnik smatra da jedino on određuje šta će se, kada i kako raditi i da je jedino njegov kriterijum u ocjenjivanju ispravan. Može li se govoriti o odgovornosti nastavnika što je „rastjerao učenike“? Masovne kazne nemaju uticaja. Signal da su nezdravi odnosi nastavnika i učenika direktora brine i pokreće na akciju.

U jednoj opuštenoj atmosferi, sa predmetnim nastavnikom i predstavnicima učenika tog odjeljenja, pronalaze se koraci za razvoj saradnje i međusobnog uvažavanja. Nastavnik je održao učenicima nekoliko dodatnih časova i objasnio sve nejasnoće u gradivu. Učenici su na sljedećem kontrolnom zadatku postigli neočekivano dobar rezultat.

Primjer 4

Nezadovoljan uspjehom i ponašanjem jednog učenika, direktor razmišlja da pozove njegovog roditelja.

Razmišljajući o prijašnjim kontaktima sa roditeljima ovog učenika, direktor shvata da ih zapravo nije ni imao. Pozvao je učenika još jednom na razgovor i objasnio mu razloge zbog kojih želi da vidi njegove roditelje. U razgovoru ga nije kritikovao i prijetio. Naprotiv, govorio mu je o tome koliko je pozitivno to što je on omiljen drug u odjeljenju, što lijepo slika. Direktor je svjestan da ne treba pozivati roditelje samo kada smo nezadovoljni uspjehom i vladanjem, jer to znači da se uočavaju samo greške i loše strane djeteta. Svaki dolazak roditelja u školu po pozivu praćen je izvjesnom strepnjom od onoga što će čuti i po pravilu se neće moći „ponositi“ onim što čuje.

Sam početak razgovora je bio presudan. Direktor je govorio o onome što posebno cijeni kod njihovog djeteta. Razgovor je bio prožet optimizmom. Postignut je dogovor da roditelji češće dolaze u školu i saraduju sa njom, a da kod kuće svom djetetu budu više podrška nego kritičari.

Ovo su samo neke od situacija u školi gdje se traži djelovanje direktora. Kako u svakoj od ovih situacija reagovati na najbolji način? Kako nekada ne biti obeshrabren?

5.2. „NAUČENE LEKCIJE“

Direktor u situacijama konflikta mora da preuzme ulogu medijatora, dakle nekog ko bi posredovao i djelovao u procesu razrješenja nesporazuma. Naravno, tome prethodi jedna važna faza za uspješno upravljanje konfliktima - analiza konflikta, analiza potreba strana u konfliktu, definisanje konflikta i testiranje mogućih rješenja. U ovoj ulozi direktor bi imao zadatak da bude posrednik između „zaraćenih strana“, da konfliktu priđe na konstruktivan način i da dođe do rješenja koje bi zadovoljilo sve strane u sukobu. Direktor je osoba koja jako dobro poznaje sve relacije i dinamiku kolektiva. To mu pomaže da definiše problem, da pokuša da omogući stranama u sukobu da saslušaju jedna drugu i da pronađu adekvatno rješenje problema. U ovom procesu, uloga direktora se takođe vidi i u nadzoru nad sprovođenjem dogovorenih rješenja, tzv. praćenju i evaluaciji rješenja.

Dobre strane ovakvog učešća direktora u rješavanju problema koji se javljaju u školi su sticanje iskustva zaposlenih o mogućnostima sagledavanja konstruktivnog

kapaciteta svakog konflikta, pozitivnih načina rješavanja konfliktnih situacija i spremnijeg preuzimanja odgovornosti za rješavanje konfliktnih situacija u školi. Konačno, ovakva iskustva bi uvijek trebalo da unaprijede kvalitet komunikacija u školi.

U tom cilju, ovdje ću citirati nekoliko pravila za „neutralnu moderaciju“.

Preuzeti autoritet - znači odgovornost za odvijanje diskusije, odgovornost za postizanje rezultata, odgovornost za nivo sadržaja, odgovornost da svi dobiju mogućnost da dođu do riječi i budu saslušani, odgovornost za zaštitu privatnosti i osjećanja učesnika.

Slušati, slušati, slušati! I to sve, čak i one koji imaju potpuno suprotno mišljenje. Pitati ako se čini da nešto nije sasvim jasno i pokazati sposobnost za razumijevanje i interesovanje.

Davati pravo na riječ, tako da svi mogu doći do riječi. Oni koji imaju sklonost da mnogo govore ne treba da dominiraju. Njima se jednom mirne duše može uzeti riječ ili se mogu nekad prilikom davanja riječi i preskočiti – uz objašnjenje. One, koji uglavnom čute ili su potpuno drugačiji od ostalih, treba oprezno podsticati i uključivati u razgovor.

Diskusiju treba strukturirati po sadržaju - postavljati pitanja u smislu: „Koliko je to u vezi sa prethodno iznijetim stanovištima?“ Povremeno sabrati i rezimirati šta je postignuto. Istaći suprotne pozicije.

Stalno kultivisati konflikte - za diskusiju je velika sreća kada dođe do konstruktivnih konflikata, odnosno onih koji se završe konstruktivnim rješenjima.

Jedan od važnih aspekata komunikacije sa drugima, kao i preduslov za dobro međusobno razumijevanje, jeste *način na koji slušamo* druge. Aktivno slušati drugoga znači „staviti u zagradu“ sve spoljašnje i unutrašnje ometajuće faktore. I otvoriti se prema drugome da bi saznali i razumjeli što je to što on/ona u stvari hoće, želi, treba...

Svi smo se vjerovatno nekad našli u situaciji da ne slušamo sagovornika ili da nas ne slušaju. Jedno je sigurno - situacija u kojoj nijesmo slušani na ovakav način, uvijek nas ispunjava neprijatnim osjećanjima: razočaranošću, bijesom, ljutnjom, tugom. Kao najčešći načini neslušanja navode se: lažno slušanje, jednostrano slušanje, selektivno slušanje, otimanje riječi, dijeljenje savjeta i zapitkivanje. Da bi sagovorniku zaista poslali jasnu i nedvosmislenu poruku da ga aktivno slušamo, potrebno ga je uvjeriti i stvarno mu pokazati da: imamo vremena za njega ili nju, da slušamo sagovornika, a ne sebe, da razumijemo poruke koje nam šalje i da sasvim uvažavamo stanovište sagovornika.

„Ja govor“ ili „Ja poruke“ su još jedna tehnika komuniciranja u kojoj jasno i otvoreno izražavamo kako doživljavamo situaciju u kojoj smo, a da pri tome ne napadamo, ne okrivljujemo i ne povređujemo drugu osobu. Time se „otvaraju“ vrata za konstruktivnu komunikaciju. „Ja poruka“ se sastoji iz tri koraka: opis postupka druge osobe (čime omogućavamo sagovorniku da čuje naše viđenje situacije), opis sopstvene reakcije na postupak druge osobe (osjećanja) i prijedlog rješenja.

Vođenje efektivnih sastanaka je još jedna „lekcija“ koju rukovodilac treba dobro da zna. O značaju sastanaka, na svim nivoima u školi, nije potrebno posebno govoriti. Sastanci predstavljaju svojevrsnu prezentaciju niza direktorovih sposobnosti: pedagoške stručnosti, organizatorske sposobnosti, sposobnosti dobre i uspješne komunikacije, dobrog poznavanja kolektiva u kojem radi.

U vođenju sastanaka potrebno je da se prethodno dobro upoznaju psihosocijalne karakteristike pojedinaca koji učestvuju u radu. Poznavanje njihovih stavova i uvjerenja je vrlo bitno za voditelja. Treba znati da li su rigidni, da li vole mnogo da govore, da li stalno nešto pitaju jer im je uvijek nešto nejasno, kakav im je stepen tolerancije, da li „padaju u vatru“, da li se teško uklapaju u dijalog, da li su „teški sagovornici“, da li sve znaju, da li im je teško da nastupe, da govore...

Neki direktori se dobro snalaze u vođenju sastanaka i sjednica, a nekima je to najnaporniji dio profesije kojom se bave. No, svima je potrebno da razmisle o tome koliko uspješno obavljaju ovaj važan segment rada svake škole, da procijene svoje dobre i loše strane.

Uspjeh poslovnog sastanka i razgovora na njemu u velikoj mjeri zavisi od toga koliko voditelj poznaje odgovarajuće tehnike i procedure u vođenju sastanaka, karakteristike učesnika u razgovoru, materiju koja se razmatra na sastanku, tehniku argumentovanja i procedure organizovanja i vođenja sastanaka. Direktor treba da poznaje sadržajno-organizacioni tok efektivnog sastanka, koji se sastoji od više etapa.

1. **Planiranje sastanka.** Rukovodilac definiše ciljeve i očekivane ishode - šta se želi postići sastankom; planira vrijeme ukupnog sastanka i pojedinih dijelova sastanka.
2. **Početak sastanka.** Uvod i razrada teme. Rukovodilac nastoji da uspostavi dobru i motivišuću atmosferu, kao i pravila sastanka. Jasno saopštava cilj sastanka, a informacije koje nudi su: stručne, aktuelne, logički organizovane i dobro selektirane.
3. **Diskusija i svođenje rasprave** u „lijevak“ u cilju donošenje odluka. Jednostavno pravilo za uspjeh sastanka - živa i temeljna diskusija je kraljevski put do spoznaje. Postavljanje otvorenih pitanja, podsticanje različitih tačaka gledišta, podrška novim idejama.
4. **Donošenje odluka.** Prijedloge mogućih odluka treba pripremati u alternativama uz odgovarajuće podatke i argumente "za" i "protiv" kako bi se učesnici sastanka mogli opredijeliti za neko od ponuđenih rješenja ili, pak, predložiti neko bolje koje ima veći značaj i produktivnost.
5. **Evaluacija sastanka i praćenje odluka.** Šta je bilo dobro, a šta treba bolje da se uradi? Na osnovu svojih utisaka, rukovodilac napiše dokument koji jasno opisuje sastanak. Koristite komentare, pitanja, kritike i uvide koji su se pojavili na sastanku. Podijelite takav dokument svim učesnicima i onima u organizaciji za koje mislite da treba da znaju šta je bilo na sastanku. Odredite način praćenja realizacije zaključaka koji su donijeti na sastanku, uradite monitoring napretka u realizaciji usvojenih zaključaka.

ZAKLJUČAK

Jedan od ciljeva obrazovne politike jeste stvaranje demokratskog ambijenta i demokratske klime u školi. Budući da se demokratska klima ostvaruje putem demokratskih procedura i demokratske komunikacije, potrebno je stvoriti uslove i obezbijediti mehanizme za njihovu primjenu. U tome je rukovođenje od suštinskog značaja. Savremena istraživanja u ovoj oblasti govore da stil rukovođenja značajno utiče na klimu u radnoj grupi. Drugim riječima, ono što čini osnovnu razliku između uspješnih i neuspješnih menadžera jeste upravo njihova interpersonalna (socijalna) kompetentnost.

Direktor koji upravlja školom treba da se prilagodi i odgovori izazovima i potrebama sredine. On više nije izvršilac odluka u centralizovanom obrazovnom sistemu. Nova funkcija zahtijeva i mnoge lične kvalitete kao što su inicijativnost, posvećenost poslu i visok nivo socijalnih kompetencija. Kompetencije u području međuljudskih odnosa su vrlo kompleksne. One podrazumijevaju: rad sa ljudima i vođenje ljudi ka ostvarivanju ciljeva

škole, umijeće komuniciranja, povezivanje ciljeva škole i ličnih ciljeva nastavnika, motivisanje za rad, podsticajni radni prostor, uvažavanje posebnosti i afiniteta, rješavanje konflikata, umijeće delegiranja zadataka, formiranje radnih timova, efikasno održavanje radnih sastanaka i sl.

Komunikacija u školi kojom se dobro upravlja, podrazumijeva međusobno povjerenje, uvažavanje i podjelu odgovornosti. Odluke važne za školu donose se zajednički, a ciljevi i poteškoće rješavaju se procesom saradnje.

LITERATURA

1. Đurišić-Bojanović, M.: Direktor škole - lider ili menadžer?, Nastava i vaspitanje, br. 4, Beograd, 2002.
2. Izvori na Internet-u:
<http://www.sezampro.co.yu>
<http://www.sgi.co.yu>
<http://www.bbs.edu.yu>
<http://infoz.ffzg.hr>
www.carnet.hr
www.szi.hr
www.emagazin.co.yu
3. Maksić, S.i saradnici: Podsticanje preduzetničkog duha u upravljanju školom, Nastava i vaspitanje, br. 2, Beograd, 2002.
4. Marković, M.: Poslovna komunikacija, Klio, Beograd, 2000.
5. Merrill, C.: Bašta, Buybook, Sarajevo, 2005.
6. Tomović, Z.: Komunikologija, Filološki fakultet, Beograd, 2000.
7. Rot, N.: Znakovi i značenja - Verbalna i neverbalna komunikacija, Nolit, Beograd, 2002.
8. Vilotijević, M.: Organizacija i rukovođenje školom, Naučna knjiga, Beograd, 1993.

MARKETING NAŠE ŠKOLE

Mentorka:
Anđa Backović

Kandidat:
Milko Kovačević

**OŠ „Pavle Žižić“
Njegnjevo
2007.**

UVOD

*Rukovodilac mora znati, rukovodilac mora da zna,
rukovodilac mora svima dati do znanja da zna.*

Randol

Na polju obrazovanja u Crnoj Gori počinju duvati novi vjetrovi. Sasvim je jasno da će vjetar duvati u jedra onih najboljih i najkvalitetnijih. Isto je tako jasno, da će one koji nijesu shvatili smisao novih promjena, vjetar potpuno oduvati. Novi obrazovni sistem i naša nova škola treba da na uslugu stave sve svoje potencijale novim, ne malim zahtjevima njihovih korisnika tj. učenicima i njihovim roditeljima ali i nastavnicima i svim zaposlenim. Od toga šta škola bude imala da ponudi svojim korisnicima, zavisice i njena budućnost.

Konačno, dolazi vrijeme u kome će neminovno doći do konkurentske „borbe“ među školama, što će sasvim sigurno podići nivo obrazovne usluge u Crnoj Gori. Logična posljedica novih reformskih procesa u oblasti obrazovanja će biti nestanak određenih škola koje nijesu mogle izdržati konkurenciju. Novo vrijeme mora neminovno donijeti promjene, prije svega u načinu razmišljanja, potom u kvalitetu rada ali i suptilnije osjećanje vremena u kome živimo.

I ne samo to. Kvalitetan rad u svim obrazovnim ustanovama mora se na adekvatan način prezentovati potencijalnim korisnicima i to tako da oni u potpunosti budu upoznati sa mogućnostima zadovoljenja svojih obrazovnih potreba. U tome i jeste važnost marketinškog rada u svakoj školi.

1. POJAM I ZNAČAJ MARKETINGA

*Pravi vođa ne mora da vodi,
dovoljno je da pokaže put.*

Henri Miler

Riječ „marketing“ je kovanica anglosaksonskog porijekla u kojoj riječ „*market*“ označava tržište, dok dodatak „-*ing*“ stvara glagolsku imenicu koja bi označavala radnju koja znači „stavljanje na tržište“.

S obzirom da na našem jeziku ne postoji riječ koja bi adekvatno zamijenila i odražavala navedeni smisao, riječ „marketing“ se odomačila i ona je svakodnevno u upotrebi, kako u stručnoj tako često i u laičkoj javnosti. Naravno, ona se vrlo često upotrebljava tamo gdje zaista i nema svoga mjesta i smisla.

Marketing zapravo predstavlja ljudsku aktivnost koja je usmjerena na zadovoljenje potreba i želja određenih korisnika kroz vrlo složen sistem ili proces razmjene, bez obzira na to šta se razmjenjuje.

To je svakako društveni i upravljački proces kojim pojedinci i grupe dobijaju ono što im je potrebno i što žele, posredstvom razmjene sredstava sa drugima. Marketing je svakako poslovna funkcija koja objedinjuje sve radnje u identifikaciji i zadovoljenju potreba i ciljeva određene institucije. I pored činjenice da se marketing u posljednje vrijeme sve češće izučava u školama i na fakultetima, u našoj javnosti postoji niz zabuda koje su prisutne u raznim krugovima našeg društva, počev od domaćica, novopečenih biznismena do današnjih političara. Naime, marketing se često poistovjećuje sa reklamom, promocijom, distribucijom, prodajom ili odnosima sa javnošću.

Sasvim je jasno da marketing nije to i da bi zapravo trebalo reći da on u sebi sadrži sve navedene aktivnosti i komponente.

Svaka institucija mora imati svoju marketing funkciju koja u svom konceptu ima plan vođenja, odnosno upravljanja institucijom, baziran na jasnoj slici o samoj instituciji sa svim njenim vrlinama i manama.

Svaka marketing funkcija mora da počiva na:

- identifikovanju potreba i želja korisnika,
- sposobnosti da se krene u zadovoljenje potreba i želja korisnika,
- jasno izraženom cilju marketinške funkcije.

Svakako je jasno da se marketinška funkcija određenog subjekta vezuje uglavnom za proizvodnju i određeni proizvod koji treba iznijeti na tržište i isti prodati i zadovoljiti želju i kupca i prodavca. Međutim, isto je tako jasno da mora postojati i društveni marketing koji za cilj ima da na tržište iznese ideju, mišljenje, znanje, savjet i sl. Naime, država će mnogo bolje i brže rješavati probleme u obrazovanju, zdravstvu i sl. ako sazna potrebe i želje potencijalnih korisnika.

Zapravo, krajnji cilj društvenog marketinga jeste promjena ponašanja svih i stvaranje uslova i neophodnih pretpostavki za efikasno i potpuno funkcionisanje određene djelatnosti. Ovo svakako važi i za obrazovanje, dakle i za našu ŠKOLU koja traži apsolutno drugačiji pristup prema svojim korisnicima, tj. prema učenicima i njihovim roditeljima.

U sredini koja se ubrzano mijenja, od škole se očekuje da odgovori na brojne zahtjeve izmijenjenog okruženja. Razlaz sa tradicijom, u kojoj uvijek ima mnogo stvari koje treba čuvati i nastavljati, ali i onih rigidnih tekovina koje treba napuštati, nije lak posao. Škola je pod snažnim pritiskom da odgovori na očekivanja društva i ukupne obrazovne politike.

Marketing škole je snažan mehanizam za postizanje takvih ciljeva. Pri tome se jednako važnim čine dva pravca djelovanja marketinga u obrazovanju – spoljašnji marketing, o kojem će se u ovom radu više govoriti, ali i onaj pravac marketinškog djelovanja koji se u savremenoj literaturi naziva unutrašnji marketing i čiji se značaj i mehanizmi sve više prepoznaju. Stoga je važno da razjasnimo i taj koncept i neke osnovne načine njegovog praktičnog djelovanja.

Unutrašnji marketing se definiše kao proces usmjeren na nastavnike i učenike u cilju povećanja efektivnosti i efikasnosti škole, a tim putem i zadovoljstva onih subjekata koje možemo nazvati i „potrošačima“ ili korisnicima. Drugim riječima, ovaj pravac marketinga veoma je blisko povezan sa kvalitetom škole i kvalitetom obrazovanja.

U tom smislu, veoma je tanka linija između upravljanja ljudskim resursima i unutrašnjeg marketinga. Iako se na nastavnike gleda kao na „resurs“ škole, a ne kao na „potrošače“, neminovno je razmišljati o njima i u ovoj drugoj poziciji. Naime, da bi nastavnici bili sposobni da zadovolje sve brojnije potrebe djece i drugih subjekata zainteresovanih za obrazovanje, rukovođenje školom mora biti usmjereno i na zadovoljenje potreba nastavnika u samoj školi. U tom smislu, nastavnici se pojavljuju kao „potrošači“, a u novoj realnosti škole „proizvodi“ koji su namijenjeni njima u samoj školi su npr. obuka, kontinuirani profesionalni razvoj, napredovanje u školi, sistem unaprijeđenih zvanja, ukupna kultura i klima škole, briga rukovodioca o ljudima itd. Zadovoljstvo nastavnika školom može se mjeriti njihovim nivoom zadovoljstva ovim uslugama škole.

Zbog toga je vrlo važno marketing škole postaviti tako da on daje jasnu sliku postojećeg stanja, tačan redosljed poteza i aktivnosti na otklanjanju lošeg i unapređivanju dobrog, kao i jasan cilj kome škola stremi.

2. KRATAK PRIKAZ NAŠE ŠKOLE

Školom rukovodim od 1997. godine.

Na osnovu redovnog (kontinuiranog) praćenja postignuća naših učenika u srednjim školama na nivou Bijelog Polja i šire, mi smo jako zadovoljni. Ako uzmemo podatke iz prethodne tri školske godine i izvršimo poređenje (samo odličnih učenika), dobijamo sljedeće rezultate:

- 2001/02. godine osmi razred sa odličnim uspjehom završilo 32% učenika na nivou škole, od tog broja odličan uspjeh u srednjoj školi zadržalo 88% učenika;
- 2002/03. godine osmi razred sa odličnim uspjehom završilo 30% na nivou škole, od tog broja u srednjoj školi 85% zadržalo odličan uspjeh;
- 2003/04. godine osmi razred sa odličnim uspjehom završilo 35% na nivou škole, od tog broja u srednjoj školi odličan uspjeh zadržalo 87%;
- 2004/05. godine osmi razred sa odličnim uspjehom završilo 20% učenika, od tog broja u srednjoj školi odličan uspjeh zadržalo 90% učenika;
- 2005/06. godine osmi razred sa odličnim uspjehom završilo 30% učenika na nivou škole, a odličan uspjeh na polugodištu 2006/07. godine zadržalo 80% učenika.

Na osnovu izvršenih poređenja, učenici naše škole odličan uspjeh u srednjoj školi zadrže u prosjeku od 87% na obostrano zadovoljstvo i naših učenika i škole.

3. ZNAČENJE MARKETINGA U NAŠIM USLOVIMA

Ne obaziri se odakle dolaziš, već kuda ideš.

Bomarše

Školska mreža u Crnoj Gori je prilično zgusnuta tj. na relativno malom prostoru se vrlo često nalazi više škola. Ovo je važno zbog činjenice da su učenici u prilici da biraju i izaberu onu školu za koju smatraju da će im na najbolji način zadovoljiti njihove potrebe za učenjem i želju za usavršavanjem.

Naravno da ni administrativna obaveza da pohađaju tačno određenu školu neće biti prepreka da učenik pohađa upravo onu školu koju on želi. Školama ne ostaje ništa drugo nego da se u jednom kontinuiranom procesu prilagođavaju novim, sve učestalijim zahtjevima i učenika i njihovih roditelja i da se „bore“ za njihovo povjerenje. To je u suštini znak za „pozitivnu uzbunu“ u samoj školi i njeno veliko spremanje za izlazak u susret mnogobrojnim zahtjevima.

Svaka škola mora živjeti u skladu sa vremenom i prostorom u kojem se nalazi. Ukoliko to nije tako, škola će neminovno propasti jer će u konkurentskoj „borbi“ sa drugim školama izgubiti bitku (pogotovo u sredinama gdje postoji tendencija smanjivanja broja učenika). To će apsolutno biti rezultat nekvalitetnog rada u njoj, sa jedne strane, a sa druge strane – rezultat neadekvatno osmišljene vizije škole.

Zbog toga će upravljačka i rukovodeća struktura u školama, a pod naletom naraslih potreba učenika i roditelja, neminovno biti u situaciji da permanentno školu unapređuje, usavršava, oprema, izgrađuje i kvalitetom nametne svojim korisnicima. Jednostavno, rukovodeća i upravljačka struktura svake škole mora stvoriti „ime“ škole. I još nešto. Svaki korisnik usluga određene škole mora znati šta stoji iza imena te škole. Dakle, svaki učenik mora znati sa kakvim i kolikim uslugama škola izlazi pred njega.

Dakle, nije dovoljno raditi kvalitetno i profesionalno, a sve to obavljati u jednom zatvorenom sistemu, bez valjane komunikacije. Potrebno je školu „otvoriti“ i sve ono što ona radi učiniti potpuno javnim. U tome i jeste marketinška funkcija škole. I ta funkcija mora obuhvatiti sve segmente rada i doći do svakog eventualnog korisnika tj. učenika, odnosno njegovog roditelja.

Marketinška funkcija svake škole mora imati za cilj da jasno i nedvosmisleno predstavi mogućnosti škole u svim njenim aspektima i to:

- rukovodećem aspektu,
- stručnom aspektu (nastavničkom),
- aspektu opremljenosti škole,
- aspektu odnosa škole i sredine,
- aspektu učeničkih znanja i postignuća.

3.1. ODAKLE SMO POŠLI?

Nema ničeg goreg od aktivnog neznanja.
Ivo Andrić

U daljoj obradi ove teme biće istaknuti određeni primjeri marketinškog rada naše škole (prigradske) koja je željela da se svojim radom izdigne iz sredine u kojoj se nalazi i stane u red boljih i priznatih škola u Crnoj Gori. Rukovodeći kadar ove škole zapravo nije želio da radi u školi sa „anonimnim“ tj. neprepoznatljivim imenom.

Zato su uz aktivnosti u poboljšanju ukupnog rada u školi u svim njenim segmentima, poseban akcenat stavili na marketinško predstavljanje svega onoga što se u školi dešava, rukovodeći se konstatacijom: *ono što niko nije čuo, ono što niko nije vidio ili pročitao, ono što nije objavljeno – nije se ni desilo!*

Rukovodeći kadar škole je bio star, stereotipan, bez volje i snage da bilo šta preduzme. Svaki dan dolaska u školu bio je dan manje do skore penzije. Škola je bila jedan potpuno zatvoren sistem bez bilo kakve komunikacije sa sredinom, lokalnom zajednicom i sa vrlo lošim interpersonalnim odnosima. Jedina komunikacija koju je škola obavljala bila je sa Ministarstvom prosvjete i nauke, u čisto poslovnom smislu i po poznatom modelu „naređeno – izvršeno“.

U školi je bilo zaposleno 25 radnika. Uglavnom su to bili radnici sa završenom višom školom i među njima su uglavnom dominirali prosvjetni radnici starije starosne dobi, prilično konzervativnih shvatanja i nedostatka i želje i motiva da se angažuju na sprovođenju promjena koje su se nazirale i nametale kao neophodnost. Na njihovo angažovanje je čekalo oko 300 učenika koji su po prirodi mladalačkih želja očekivali nešto novo, nešto što nije samo tabla i kreda.

Škola je bila izuzetno loše opremljena, sa starim namještajem i vrlo oskudnim nastavnim sredstvima. Ime škole nije bilo prepoznatljivo široj javnosti i ono se samo nalazilo u registru imena škola u Crnoj Gori. Kvalitet škole je bio u njenim učenicima čiji je potencijal čekao novo vrijeme i novi način rada. Kvalitet škole je bila i njena bogata istorija, s obzirom da spada u red najstarijih škola u Crnoj Gori.

Novoj rukovodećoj strukturi apsolutno nije odgovarao ovaj i ovakav koncept rada škole. Neophodno je bilo školu potpuno otvoriti prema sredini, njen rad učiniti potpuno javnim i lagano krenuti u stvaranje njenog „imena“. Da bi se krenulo u taj poduhvat, bilo je potrebno konstatovati njene postojeće kvalitete i učiniti ih javnim.

U istorijskom smislu to nije bilo teško, s obzirom na činjenicu da ova škola ima vrlo bogatu i zanimljivu istoriju, a uz to i vrlo nadarenu djecu.

Da bi rad u školi učinili javnim i prepoznatljivim koristili smo različite načine:

- vijesti u novinama,
- televizijske priloge,
- konferencije za javnost,
- sponzorstvo,
- saopštenja za javnost,
- dovođenje poznatih ličnosti i sl.

3.2. PRIMJERI MARKETINŠKOG DJELOVANJA U ŠKOLI

Primjer 1

Pozvani su novinari dnevnih novina i jedan novinar nedjeljnog lista. Predloženo im je da napišu reportažu o događaju koji je za školstvo i obrazovanje sjeverne Crne Gore imao veoma veliki značaj.

Taj događaj je otvaranje - na prostoru današnje škole u Njegnjevu - radionice za izradu glatkih kamenih ploča, koje su služile da bi tadašnji učenici po njima pisali i prva slova i prve brojke. Te kamene ploče su bile preteča današnje školske table. S obzirom da je to bio neobično važan događaj za to vrijeme i činjenice da je pomenuta radionica radila vrlo ozbiljno i „tablama“ snadbijevala skoro sve škole u Crnoj Gori, a pogotovo činjenice da je glavni organizator čitavog posla bio učitelj ove škole, a potom i direktor, činilo nam se veoma pogodnim da putem medija skrenemo pažnju javnosti na našu školu.

To se svakako i desilo s obzirom da se u novinskim reportažama, ime škole povezalosajednim davnim, ali značajnim događajem. Jedan od naslova u novinama je bio:

JU OŠ „Pavle Žižić“ - Njegnjevo

Od kamenih ploča do kompjutera

Rukovodeći kadar je u ovom slučaju imao 3 cilja:

- da naglasi istorijske dimenzije JU OŠ „Pavle Žižić“,
- da afirmiše ime škole i
- da naglasi značaj pojedinih ljudi i radnika škole iz prošlog perioda („Nije samo dobro ono što ja radim“) i oda dužno poštovanje prema radu svih koji su krčili put da škola postane što savremenija i kvalitetnija.

Poruka ovog marketinškog predstavljanja je:

JU OŠ „Pavle Žižić“ u Njegnjevu je u istorijskom smislu imala ogroman značaj za razvoj školstva u Crnoj Gori.

Primjer 2

U saradnji sa humanitarnom organizacijom CRS (Katolička služba pomoći), u školi je izrađen školski poligon, kompjuterska učionica, đaćka radionica, opremljeni su novi kabineti, nabavljena nova nastavna sredstva i dr.

Povodom toga organizovana je *konferencija za novinare* na kojoj su navedene aktivnosti predstavili direktor škole i predstavnik CRS-a. Lokalna televizija je takođe pratila ovu konferenciju za novinare.

Marketinški cilj ove konferencije je upoznavanje javnosti sa sljedećim ciljem:

- JU OŠ „Pavle Žižić“ u Njegnjevu je prva vaspitno-obrazovna ustanova u Bijelom Polju koja je opremljena kompjuterskom opremom. Samim tim stvara

uslove za bitno osavremenjavanje nastave idući u *susret novim zahtjevima učenika*.

- Savjet roditelja i ostali roditelji su učestvovali u radu i realizaciji navedenih projekata, što ukazuje na izuzetno dobru *saradnju škole i sredine*.
- Upoznavanje vanškolske omladine sa ovog područja da su im na raspolaganju i sportski tereni i školska oprema.

Primjer 3

Školskom području naše škole pripada i romsko naselje „Strojtanica“. Djeca iz tog naselja nijesu pohađala nastavu. Uprava škole je odlučila da pokuša da ubijedi i roditelje i djecu romske nacionalnosti u neophodnost redovnog školovanja.

Angažovali smo RTV Crne Gore da napravi jednu televizijsku emisiju o Romima i aktivnostima naše škole da im pomognemo.

Nakon TV emisije u naš projekat se uključio i Unicef, kao materijalni sponzor i savjetodavac naše škole. Uz česte natpise u novinama u kojima smo prezentovali naše aktivnosti, uz donacije i akcije prikupljanja pomoći, bili smo svjesni da smo uspješni u projektu aktivnog uključivanja Roma u obrazovni sistem u našoj školi. Uspjeh u navedenom projektu smo iskoristili da našu školu predstavimo kao:

- školu jednakosti i jednakih šansi za sve, bez obzira na pol i nacionalnost,
- školu koja u potpunosti realizuje opredjeljenja Vlade Crne Gore i Ministarstva prosvjete i nauke,
- školu koja je za sve učenike, uključujući sada i romsku djecu, obezbijedila besplatan prevoz od kuće do škole.

Javnost je preko ovih naših aktivnosti stekla utisak da je JU OŠ „Pavle Žižić“ u Njegnjevu, pored svega ostalog, jedna humana organizacija spremna da pomogne onima kojima je pomoć potrebna.

Primjer 4

Škola je počela sa izdavanjem školskog lista *Drugarstvo*. Urađena je promocija lista, pozvani novinari i prezentovani ciljevi:

- objavljivanje učeničkih radova,
- objavljivanje školskih aktivnosti,
- prijedlozi roditelja i učenika,
- isticanje najboljih učenika u školi i sl.

U to vrijeme smo bili prva škola u našoj opštini koja je počela sa izdavanjem svoga lista, što je u našoj sredini imalo jako pozitivan odjek.

Primjer 5

Izdavanjem lista *Drugarstvo*, koji besplatno dijelimo učenicima, stvorili smo uslove da kroz njega vršimo određene prezentacije i promocije naših kvalitetnih ideja.

- Pišemo o našim bivšim učenicima, a sada uglednim doktorima, profesorima, inženjerima i ostalim pozitivnim ličnostima koje su osnovno obrazovanje stekli u našoj školi – dajući primjer sadašnjim generacijama učenika.
- Pišemo o dobrim studentima koji su takođe osnovno obrazovanje stekli u našoj školi – usmjeravajući naše učenike da krenu njihovim stopama.

Marketinška poruka ovih aktivnosti prema učenicima i nastavnicima je:

Kvalitetan bazičan rad u našoj osnovnoj školi, pruža čvrstu garanciju da će naši učenici moći uspješno savladati sve obaveze koje ih čekaju na putu njihovog daljeg školovanja.

Primjer 6

U marketinškom smislu smo se koristili i posjetama raznih poznatih ličnosti. U tom smislu je pogotovo „iskorišćena“ posjeta sada pokojnog pjesnika Dragana Radulovića. Njegovu posjetu školi je pratila i TV i novinarska ekipa u sklopu manifestacije „Ratkovićeve večeri poezije“. Oduševljen izgledom, prijemom u školi, ukupnim ambijentom škole, razgovorom sa djecom, on je prilikom promocije svojih pjesama, izjavio: *Malo sam gdje u maloj sredini, vidio, ovako po svemu veliku školu. Čestitam!*

A zatim, u Ljetopisu Škole zapisao nama neobično drage stihove:

*„Ovdje djecu zbilja vole,
gledam školu svu u sjaju,
pa neka se gradske škole
na Njegnjevo ugledaju.“*

*„Prave istine evo,
neka odrasli čuju,
zašto se zove Njegnjevo,
pa tu dječicu njeguju.“*

Naravno da smo ovu poruku jednog ovakvog čovjeka mnogo puta marketinški iskoristili, jer se radi o veoma dobroj reklami naše škole koja se u suštini svodi na poruku:

Našu školu i naš rad u njoj i velike ličnosti velikim smatraju!

Primjer 7

S obzirom da nam se učinilo jako lijepim i originalnim, osim toga i marketinški efektivnim, odlučili smo da stihove Dragana Radulovića, posvećene našoj školi, štampano na pozivima koje šaljem učenima prvacima za upis u I razred, kao i na svečanim Pristupnicama Dječijem savezu Crne Gore, koje smo namjenski uradili za učenike naše škole.

Cilj je bio da se učenici i na ovaj način animiraju da pohađaju našu školu sa jedne, a sa druge strane da se pošalje poruka roditeljima u kakvu školu upisuju svoju djecu.

Primjer 8

Direktor škole je za svoj rad i doprinos razvoju obrazovanja u Bijelom Polju dobio najveće Opštinsko priznanje Bijelog Polja, nagradu „3. JANUAR“. U intervjuima povodom dobijanja nagrade je isticao značaj kolektivnog rada i tima sa kojim radi, značaj profesionalnog pristupa svakog zaposlenog, odlične međuljudske odnose u školi, izuzetno vaspitanu i nadarenu djecu, dobru saradnju sa sredinom i adekvatan odnos Ministarstva prosvjete i nauke.

Na ovaj način direktor je želio:

- poslati poruku svim roditeljima da njihova djeca nastavno-vaspitni proces pohađaju u školi koja svojim kvalitetnim radom spada u red najboljih vaspitno-obrazovnih institucija u Crnoj Gori,
- poslati poruku svima da sa svoje strane daju puni doprinos daljem razvoju ove vaspitno-obrazovne ustanove.

Primjer 9

Međunarodna humanitarna organizacija Unicef je dugogodišnji partner naše škole u mnogim projektima iz oblasti obrazovanja.

S obzirom na činjenicu da je Unicef u potpunosti upoznat sa načinom našeg rada, sa svim aktivnostima koje sprovodimo, sa svim uspjesima koje postižemo, naša škola je sa njihovog aspekta proglašena za „**školu model**“ - kako i na koji način treba sprovoditi *Lokalni plan akcije za djecu Bijelog Polja* i kako treba sprovoditi reformu obrazovanja u našim školama. Kao takvu Unicef je predložio našu školu za dobitnika nagrade „3. JANUAR“.

Ovakvo mišljenje o našoj školi, od strane jedne renomirane institucije, stavljeno je na uvid i lokalnoj upravi i javnosti uopšte (putem medija) i imalo je jako pozitivan uticaj na kreiranje javnog mnjenja i odnosa prema našoj školi.

Primjer 10

Poslije sveobuhvatnijih konsultacija sa nadležnim organima i institucijama, uz jasno izraženu želju roditelja i odobravanje svih zaposlenih, u redovan obrazovni proces u našoj školi uključila se i jedna slijepa djevojčica.

Djevojčica se potpuno uklopila u sredinu (došla je iz doma za hendikepiranu djecu), po prvi put u životu osjetila da vrijedi i druži se sa svom ostalom djecom koja su je potpuno prihvatila. Izražavajući zadovoljstvo postignutim, napravljena je jedna televizijska emisija koja je trebalo da pokaže humane, stručne i profesionalne kvalitete naše škole sa jedne strane, a sa druge spremnost škole da u potpunosti poštuje Zakon i otvori vrata svima.

S obzirom da se uz slijepu učenicu uvijek nalazi njena drugarica, koja je dovodi u školu, odvodi iz škole i provodi sa njom veliki dio vremena, škola je afirmišući vrijednosti drugarstva među djecom i humanost uopšte, ove dvije djevojčice poslala o svom trošku na petnaestodnevno ljetovanje.

Ovo je imalo jako pozitivan odjek na sredinu u kojoj živimo i na formiranje jednog jako pozitivnog odnosa prema našoj školi.

Primjer 11

S obzirom da je naša škola u posljednjih nekoliko godina najbolja škola u našoj opštini u dijelu folklornog, dramskog, recitatorskog takmičenja, besjedništva i modernog plesa, smatrali smo da bi, sa marketiškog aspekta, bilo jako efektno organizovati priredbu u Centru za kulturu koju bismo nazvali *Veče sa Osnovnom školom „Pavle Žižić“ - Njegnjevo*.

Navedenu zamisao smo i realizovali, pozivajući u goste sve važnije ličnosti iz naše sredine, kao i sve roditelje. To je bila prilika da se učenici naše škole predstave u punom sjaju, a da na širem planu naša škola marketinški profitira.

Primjer 12

Želeći da promovišemo kvalitetan rad u dijelu muzičkog stvaralaštva, stručnost i znanje nastavnika muzičkog i nastavnika razredne nastave, došli smo na ideju da napravimo *himnu* škole. Muziku za himnu je napisao nastavnik muzičkog vaspitanja, a tekst nastavnik razredne nastave.

Himna je jako lijepo primljena od svih učenika naše škole. Prilikom jedne od reportaža o našoj školi nijesmo propustili priliku da himnu i javno predstavimo, pa je himnu imala priliku da čuje i šira javnost. Uz sve to posebno smo naglasili da smo prva škola u Crnoj Gori koja ima svoju himnu.

Tom himnom završavamo svaku našu svečanost ili priredbu u školi, šaljući poruku svima koji su prisutni.

Primjer 13

Škola je bila sponzor mnogih događaja, počev od izdavanja knjiga raznih autora do manifestacija poput *Ratkovićeve večeri poezije*, turnira u fudbalu, biciklističkih trka i raznih drugih takmičenja. To su bile prilike da školu predstavimo u svijetlu velikih i zanimljivih događaja koji plijene pažnju velikog broja građana.

Primjer 14

Škola je bila domaćin *Opštinskog takmičenja u malom fudbalu*, *Opštinskog stonoteniskog takmičenja* kao i *takmičenja sportskih veterana Crne Gore*. Kroz izjave učesnika takmičenja ime škole je pominjano sa posebnim uvažavanjem, pohvalama i priznanjima za dobru organizaciju navedenih takmičenja. Marketinški cilj škole je bio da navedenim učesnicima i široj javnosti pokaže svoje organizatorske sposobnosti.

Primjer 15

U sklopu proslave *Dana škole* pozivamo veliki broj javnih ličnosti, veliki broj roditelja škole i tom prilikom predstavljamo jednogodišnji rad naše škole. To je prilika da nagradimo i najbolje učenike i najbolje nastavnike i da, uz prigodan program, prikažemo javnosti znanje i umijeće naših učenika. Naravno, proslavi *Dana škole* prisustvuju i novinari i televizija koji će široj javnosti predstaviti našu školu.

Primjer 16

U ovoj školskoj godini smo počeli sa realizacijom programa devetogodišnje osnovne škole. Na samom početku postojala je jedne doza nepovjerenja roditelja naših učenika prema nastupajućim promjenama. S obzirom da smo jedina škola koja na našem prostoru implementira program devetogodišnje osnovne škole, plašili smo se da to nepovjerenje ne bude razlog da roditelji svoju djecu ne upišu u našu školu. Organizovali smo jednodnevno savjetovanje za sve roditelje učenika koji treba da pohađaju prvi razred, sa ciljem da otklonimo određene predrasude i izraženo nepovjerenje.

Poseban akcenat smo stavili na objašnjavanje svih prednosti koje sa sobom nosi nova reformisana škola:

- značajno ulaganje Ministarstva prosvjete i nauke u realizaciju reforme,
- mogućnost kanalisanja posebnih sposobnosti i mogućnosti učenika,
- prohodnost ka određenom zanimanju,
- mogućnost da roditelji bitnije učestvuju u odlučivanju u školi,
- mogućnost da nastavni proces pohađaju i djeca sa posebnim potrebama,
- odabir najboljih i najkvalitatnijih nastavnika koji će implementirati nove nastavne sadržaje,
- spremnost i sposobnost škole da se angažuje u ostvarenju reforme.

Na kraju ovog savjetovanja smo imali potpunu i bezrezervnu podršku roditelja i stopostotni upis učenika koji treba da pohađaju prvi razred u našoj školi. Marketinški cilj svega ovoga je poruka:

Vjerujte u reformu škole!

ZAKLJUČAK

Ovo su bili samo neki od primjera kojima smo se željeli predstaviti javnosti, predstaviti naš rad, naše učenike i nastavnike, njihov kvalitet znanja i postignuća. Osim toga, vršili smo mnogobrojna istraživanja i sprovodili brojne ankete da bi došli do određenih pokazatelja o kvalitetu rada naše škole i iste predstavili javnosti. Na taj način smo, kroz jedan kvalitetan rad u školi, napravili „ime škole“ kao vrlo prepoznatljivo u svojoj sredini, ali i mnogo šire.

Danas u školi imamo takav školski ambijent koji pruža mogućnost kreativnog obrazovanja. Imamo visokostručne obrazovne radnike. Imamo odlične uslove za rad. Odlično opremljene kabinete, lijepo vaspitanu djecu, potpuno spremnu da prihvate nove obrazovne izazove, izuzetno dobre međuljudske odnose u školi, izražen građanski pristup obrazovanju i izrazito izražen demokratski princip u rješavanju problema.

Škola je potpuno spremna da u novom vremenu bude na usluzi novim, ne malim zahtjevima njenih korisnika.

Sasvim smo spremni i bez ikakvih predrasuda početi implementaciju novih nastavnih planova koje predviđa nova devetogodišnja osnovna škola.

Na osnovu skorašnjeg istraživanja, identifikovani su veoma pozitivni stavovi roditelja prema promjenama u obrazovanju.

LITERATURA

1. KNJIGA PROMJENA, Ministarstvo prosvjete i nauke, NIP Pobjeda, Podgorica, 2001.
2. Logaj, V., Trnavčević A.: Internal Marketing and Schools: The Slovenian Case Study, Internet izdanje: www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/158-6311/4_079-096.pdf.
3. Ljetopis škole, JU OŠ „Pavle Žižić“
4. Materijali sa seminara: Škola za direktore – Komunikacija u školi, Podgorica, mart 2006.
5. Mihailović, B.: Društveni marketing, Obod, Cetinje, 2005.
6. Nacionalni plan akcije za djecu u Crnoj Gori, UNICEF, 2004.

REFLEKSIJE NA PROCES RUKOVODENJA I
KOMUNIKACIJE - ISKUSTVO DIREKTORA
ŠKOLE

Mentorka:
Anđa Backović

Kandidat:
Branko Vukić

Srednja mješovita škola - Andrijevica
Andrijevica
2007.

UVOD

U ovom radu prikazao sam svoje iskustvo komunikacije i rukovođenja, kako kroz razne oblike komunikacije, tako i kroz sopstveni stil rukovođenja. Komunikacije su veoma važne za uspješno ostvarivanje svih funkcija rukovođenja: komunikacija je i prenos informacija, ali i sredstvo povezivanja ljudi oko zajedničkog cilja.

Ovaj rad prevashodno govori o osnovnim tehnikama, metodama i vještinama komunikacije i rukovođenja u našoj školi. Dobra komunikacija u školi može biti uspješna samo ako su ljudi spremni da saslušaju druge, da budu saslušani, da nauče, usvoje i prenesu drugima određene informacije, pravila i standarde. Osnovni preduslov za to je: entuzijazam, energija, kreativnost, motivacija.

Osim toga, uvođenje promjena i u sistem obrazovanja, i u mnoge druge sisteme, suočilo nas je sa važnošću kontinuiranog učenja i usavršavanja. Komunikacija je, takođe, jedna od oblasti u kojoj rukovodeći kadar i ostali zaposleni u školama treba da usavrše svoje vještine i steknu nova znanja i vještine.

Istraživanje i edukacija na planu komunikacije i rukovođenja nikada nijesu sasvim dovršeni procesi i ova činjenica predstavlja poseban izazov, kako za one koji tek savladavaju osnovne vještine komuniciranja i rukovođenja, tako i za pedagoge, psihologe, trenere, direktore i dr.

Promjene koje se dešavaju na planu društvenog i političkog života, socijalnih i ekonomskih prilika, razvoj tehnike i tehnologije, unaprijedili su načine rada i metode komuniciranja, korišćenjem računara na radnom mjestu, korišćenjem mobilne telefonije i elektronske pošte.

1. KRATAK PRIKAZ NAŠE ŠKOLE

Javna ustanova Srednja mješovita škola u Andrijevići formirana je Odlukom Ministarstva prosvjete i nauke Republike Crne Gore od 17. maja 1996. godine.

U Andrijevići je od 1970. godine postojalo istureno odjeljenje Gimnazije „Panto Mališić“ iz Berana, a nešto kasnije, formiranjem zajedničkih osnova u srednjem obrazovanju, otvorena su isturena odjeljenja Srednje škole „Vukadin Vukadinović“ i Elektro-hemijske škole iz Berana.

Nastava se izvodi u jednoj smjeni. Škola se nalazi u ulici Branka Deletića b.b. u Andrijevići. Površina zgrade iznosi 4436m², površina dvorišta 1700m². Škola posjeduje fiskalturnu salu koja je renovirana i stavljena u funkciju. Ukupan broj učionica je 12, plus 1 specijalizovana učionica za strane jezike; nema kabineta i računarske učionice. Škola ima biblioteku za potrebe učenika.

U tradiciji škole je posebno prepoznatljivo to što je, postojanjem isturenog odjeljenja Gimnazije „Panto Mališić“, a kasnije formiranjem Srednje mješovite škole, nastavljena tradicija prepoznatljivosti učenika gimnazije, kao uspješnih kadrova u oblastima nauke i obrazovanja, umjetnosti, kulture, privrede, sporta i dr.

U Srednjoj mješovitoj školi zaposleno je 25 radnika i 10 spoljnih saradnika i profesora koji dopunjavaju normu. Kadrovsku strukturu čine profesori ne samo sa prostora Andrijevice, nego i iz susjednih opština - Berana, Bijelog Polja i Plava.

U tekućoj školskoj godini, ova škola je upisala 237 učenika koji su raspoređeni u 11 odjeljenja. U školi se realizuju sljedeća zanimanja: Gimnazija – opšti smjer, Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane (Veterinarski tehničar – IV stepen i Prehrambeni tehničar – IV stepen), Mašinstvo i obrada metala III stepen (Bravar - Mašinbravar).

Ovoj školi gravitiraju učenici sa gradskog i seoskog područja Opštine Andrijevića, kao i učenici iz susjednih opština: Berana, Bijelog Polja i Plava, pretežno u odjeljenjima - Veterinarski tehničar.

Moje rukovođenje u Srednjoj mješovitoj školi počinje od 6. oktobra 2003. godine. Prethodno sam radio kao profesor, a kasnije i pomoćnik direktora u OŠ „Bajo Jojić“ u Andrijevići, iz koje sam i imenovan za direktora ove škole.

Period rukovođenja od nepune četiri godine je relativno kratak, ali iskustvo komunikacije i rukovođenja u ovoj oblasti je za mene veoma bitno za ostvarivanje svih funkcija u školi.

Za mene kao rukovodioca prioritet i izazov za rukovođenje u srednjoj školi bilo je: iskustvo u osnovnoj školi na mjestu pomoćnika direktora, uspješna saradnja sa učenicima, nastavnicima i roditeljima, saradnja sa Ministarstvom prosvjete i nauke. Konačno, moj ugled i odnosi sa drugim ljudima u našoj sredini.

2. KOMUNIKACIJA U ŠKOLI

Komunikacija je proces permanentne razmjene informacija, odnosno, prenos informacija koje nose značenje, od jedne osobe/grupe prema drugoj osobi/grupi.

Termin komunikacija (latinski: *comunicare*), znači učiniti zajedničkim, saopštiti, dok imenica *communicatio* sadrži značenje zajednice, saobraćanja i opštenja. Prema tome, sam temelj komunikacije je uspostavljanje zajednice, odnosno društvenosti, pa se u tom smislu može reći da je komunikacija po svojoj suštini „prelaz od individualnog ka kolektivnom“. Da bi zadovoljili one potrebe koje ne možemo sami – pridružujemo se i pripadamo različitim grupama. Bivajući zajedno sa drugima, upotpunjujemo znanje i iskustvo da bi donosili odluke i/ili izvršavali zadatke na mnogo efikasniji način nego kada bi to radili sami, pojedinačno. Stoga, što efektivnije radimo u grupama, to je korist od investiranja vremena i drugih resursa u grupni rad - veća.

Škola, kao složena organizacija, pravi je poligon i za istraživanje i za stalno unapređivanje komunikacija. Takođe, ona je i mjesto koje svim učesnicima u vaspitno-obrazovnom procesu (nastavnicima, učenicima, roditeljima, drugom osoblju škole i partnerima) pruža modele uspješne ili neuspješne komunikacije. U tome i jeste posebna odgovornost škole u domenu njenih ukupnih komunikacija (internih i eksternih).

Škola je specifična organizacija, jer je direktor nadređen velikom broju ljudi, a to ga stavlja i u posebnu poziciju u komunikacijama. Situacije ili povodi za to, nalaze se u sljedećim zadacima koje treba komunicirati:

- precizno utvrditi radne zadatke,
- jasno odrediti ciljeve,
- stvoriti uslove za efikasnu horizontalnu i vertikalnu interakciju zaposlenih,
- održavati sjednice na kojima će se donositi odluke,
- uključivati u rad stručne saradnike,
- potencirati odgovornost,
- podsticati zaposlene na učenje i stručno usavršavanje.

Složenost ovakvih zadataka nužno je vezana i za stvaranje klime koja se prepoznaje po sljedećim karakteristikama: odgovornost i međusobno uvažavanje, rad i red, disciplina i izvršavanje svojih zadataka, otvorena komunikacija sa svima, međusobno povjerenje i tolerancija, osjećanje pripadnosti svih. Direktor škole je veoma odgovoran za kvalitet klime u školi.

Efektivna, djelotvorna organizacija, a škola treba da bude takva, je ona koja uspije da postigne cilj. Da bi organizacija ostvarila svoje potencijale, svi članovi treba da osjećaju podršku i udobnost u procesu komuniciranja, ali i da pokazuju ličnu odgovornost za

doprinos ovom procesu. Ukoliko svi članovi ne učestvuju, gube se neki korisni efekti grupnog djelovanja.

Na stepen učešća članova u ostvarivanju zajedničkih ciljeva škole, jednako utiču i rukovodilac i članovi škole. Povećanjem učešća, ne samo da će zaposleni i učenici bolje ispuniti svoje ciljeve ili zadatke, nego će i sami osjećati da su ciljevi - zajednički.

Odgovornost rukovodioca u održavanju kvalitetne komunikacije je, ipak, posebna. Prije svega, način na koji on komunicira sa različitim stranama predstavlja i model drugima, ali mnogo govori i o samoj organizaciji.

U literaturi o rukovođenju uspješnom organizacijom, ali i u praktičnim istraživanjima rukovođenja, prepoznaje se jedna „formula“ uspješnog komunikatora, koja ima sljedeće elemente: *fleksibilnost* (dobar komunikator se prilagođava različitim komunikološkim izazovima), *vještina u komunikaciji* (dobar komunikator ima vještine, ali i stalno stiče i uči nove), *poštovanje sagovornika* (njegove ličnosti i dostojanstva) i *timski rad* (uslovi današnjeg rada u uspješnim organizacijama apsolutno zavise od sposobnosti rukovodioca da afirmiše i praktikuje timski rad, odnosno razvija klimu i kulturu koja omogućava takav rad).

2.1. DIREKTOR KAO EFEKTIVAN KOMUNIKATOR

Pitanja koja sebi kao direktoru najčešće postavljam planirajući ili obavljajući komunikaciju sa zaposlenima i partnerima su:

- zašto komuniciram (koja je svrha ili cilj koji želim da postignem?);
- sa kim komuniciram (kakve su potrebe, očekivanja druge strane u komunikaciji?);
- kako da komuniciram (kako da budem fleksibilan, dostupan i efikasan u tom procesu?)...

Drugim riječima, bez obzira što je spontanost u komunikaciji važna, svaka spontana komunikacija ne znači da je samim tim uspješna. Direktor škole, zato što je u poziciji da komunicira sa različitim pojedincima ili grupama, sa različitim namjerama i očekivanjima, postavljanjem ovakvih pitanja usmjerava sebe na jednu drugačiju komunikaciju - planiranu, efektivnu i stratešku komunikaciju, koja je usmjerena na postizanje cilja, a ne na komunikaciju samu po sebi. U takvoj komunikaciji, direktor nastoji da postigne sljedeće ciljeve:

- da zaposleni razumiju osnovnu strategiju škole,
- da poznaju i razumiju sopstveni doprinos u postizanju ključnih ciljeva škole i
- da dijeli informacije sa osobljem (procedure, rezultate rada) u odnosu na strateške ciljeve škole.

U komunikaciji koju ostvarujem sa zaposlenima, najznačajniji je momenat prenošenja informacija i uputstava (vertikalna komunikacija). Informacija je obavještenje, saopštenje, podatak i dr. Informacija treba da bude pouzdana, provjerena, kontrolisana, ali i dinamična. Podliježe i promjenama (komunikativni dinamizam). Proces protoka informacija ne sastoji se samo u „emisiji“ – slanju informacija, već zahtijeva i primanje i povratnu reakciju od zaposlenih (time se postiže da vertikalna komunikacija nema samo pravac „odozgo/nadolje“ već i obratno). Ovakvim načinom ne samo da se postiže veća uključenost svih u ovaj proces, nego se izbjegavaju i nerazumijevanje informacija i mogući nesporazumi i konflikti, koji mogu proizaći iz nerazumijevanja.

Primjer ovakvih komunikacija u našoj školi su: sjednice (Nastavničkog i odjeljenjskog vijeća, stručnih aktiva, Školskog odbora i dr.), sastanci (Savjet roditelja, Zajednica učenika, roditeljski sastanci i dr.), obavještenja (pisana i usmena), izrada

izvještaja (tromjesečni, polugodišnji, godišnji i dr.), izrada Godišnjeg plana i programa rada škole.

Rad na sjednicama u školi je rasprava argumentima, koja se vodi uz diskusiju i učešće svih članova te sjednice. Ako na sjednici dominantno svi učesnici klimaju glavom u znak odobravanja, onda je to na štetu kolektiva. Sučeljavanje, dijalog, a nekada i konflikt je to što ovu komunikaciju čini i realnom i efikasnom. Potrebno je saslušati i one koji imaju suprotna mišljenja. Prijedloge mogućih odluka treba pripremati u alternativama, uz odgovarajuće podatke i argumente „za“ i „protiv“, kako bi se učesnici sjednice mogli opredijeliti za neko od rješenja.

Kvalitetna komunikacija u školi je veoma bitna za ostvarivanje svih funkcija rukovođenja, a njena svrha je uticanje na ljude kako bi oni što više doprinijeli zajedničkom cilju. Važno je ostvariti rezultate, ali sredstvo za njihovo ostvarivanje ne smije ugroziti pojedinca. Poštovanje prema ljudima, bez obzira na njihov položaj u školi, je veoma značajno u ostvarivanju zajedničkog cilja. Dobre rezultate mogu postići samo primjereno motivisani ljudi, pa je zbog toga zadatak rukovodioca da otkrije prave načine i tehnike kako da i komunikacija postane sredstvo za postizanje ciljeva i motivisanje zaposlenih.

Da bi direktor lakše komunicirao sa zaposlenima, mora ih dobro poznavati. Na primjer, lakše je komunicirati sa starijim iskusnim radnikom, nego sa mladim, neiskusnim radnikom koji je tek ušao u kolektiv. Boljem upoznavanju i postizanju povjerenja i spontanosti u komunikaciji dosta mogu da pomognu i različiti oblici neformalne komunikacije koju rukovodilac takođe treba da njeguje u odnosima u kolektivu (zajednička druženja, putovanja, proslave, izleti i sl.), ali i sa drugima: učenicima, roditeljima (svečani prijem učenika na početku školovanja, obilježavanje važnih datuma, školskih uspjeha itd.).

Da bi direktor bio efektivan komunikator, on takođe mora da dobro i brzo „detektuje“ nerazumijevanja u komunikaciji do kojih najčešće dolazi iz sljedećih razloga: nerazumljivo prenijeta poruka, „sudaranje“ više različitih ideja, nedostatak informacije, ali i previše informacija, nepoznavanje sagovornika, različite vrste „psihološke buke“ (različite potrebe, uvjerenja, vrijednosti, crte ličnosti sagovornika), namjerna dezinformacija, glasine u školi, prećutkivanje nesporazuma itd.

Komunikacija u školi i podjela rada na poslove nastavnika i poslove učenika, stavlja učenike u receptivnu i pretežno pasivnu ulogu. Ideja „aktivne nastave“ koja ima različite konkretizacije u praksi, polazi od potrebe da se uloga učenika definiše tako da i učenici učestvuju u odlučivanju, planiranju, relizovanju zadataka, praćenju i vrednovanju.

Kao direktor u školi, dobar odnos sa sagovornicima pokušavam ostvariti:

- aktivnim slušanjem sagovornika i davanjem povratne informacije,
- primjenom tehnike tzv. otvorenih pitanja (*Kako...?, Šta je vaše mišljenje...?*)
- primjenom kontrole svojih osjećanja,
- aktivnim i asertivnim odnosom, bez povlačenja iz situacija nesporazuma i konflikata,
- očuvanjem pozicije autoriteta, ali bez zloupotrebe moći,
- analizom – upoređivanjem argumenata „za“ i „protiv“,
- postizanjem dogovora ili kompromisa...

Komunikaciju sa teškim sagovornikom najčešće uspješno završim, ako sam siguran u sebe, ako dosljedno zastupam ciljeve škole koju predstavljam, dobro planiram i koristim vrijeme u kome ću precizno, jasno i koncizno iskazati sve što je potrebno, ali razumijem i potrebe, crte, očekivanja drugog sagovornika. U ovim situacijama veoma je važna i sposobnost dobre neverbalne komunikacije i „čitanja“ poruka koje se ne iskazuju riječima.

Da bi komunikacija sa zaposlenima u školi bila uspješna ja, kao direktor, koristim više stilova rukovođenja. Oslanjati se samo na jedan stil ne može dati željene rezultate.

Rješenje se nalazi u kombinovanju stilova i njihovom prilagođavanju datoj situaciji. Najčešće je to kombinacija autokratskog, demokratskog, afilijativnog i autoritativnog stila rukovođenja.

Međutim, u pojedinim situacijama, u stanjima kratkoročnih kriza, autokratski stil rukovođenja može biti koristan kako bi se problem u odlučivanju najbolje riješio. U određenim situacijama koristim i autokratski stil rukovođenja.

Primjer: prilikom dodjele stambenog kredita od strane stambene zadruge „Solidarno“, došlo je do nesporazuma između Komisije za pravljenje rang liste i pojedinih zaposlenih. Da bi se riješio problem i ispoštovao Pravilnik o dodjeli stambenih kredita i prava zaposlenih, morao sam primijeniti autokratski stil rukovođenja i omogućiti Komisiji da napravi rang listu, kako je to Pravilnikom predviđeno.

Na kraju, sastavni dio procesa efektivnog upravljanja školom je i sposobnost direktora da se na proaktivan i konstruktivan način odnosi i upravlja konfliktima.

Konflikti su neizbježni i uvijek će se pojavljivati kao jedan stepen neslaganja, nesporazuma ili otvorenih sukoba koji se u svakoj grupi ili organizaciji javljaju zbog same činjenice da različiti ljudi dijele isti životni ili radni prostor, da su ljudi međusobno različiti, da imaju različite motive, očekivanja, vrijednosti, ličnosti itd. Konflikt se zato definiše kao bilo koja situacija u kojoj dvije strane (pojedinci ili grupe) opažaju da imaju ciljeve koji se uzajamno ne mogu uskladiti.

Konflikti se dešavaju i dešavaće se, nekad zbog lošeg rada, ali i zbog uspješnog rada, dobrih i loših namjera i sl. Konflikt, sam po sebi, nije ni dobar ni loš. Postoje samo dobri i loši načini kako, kao rukovodioci, upravljamo konfliktima.

Direktor je osoba od koje se često očekuje da posreduje u konfliktima, da ih razrješava, bez obzira na njihovu prirodu i sudionike. U razrješavanju konflikta, pored ostalog, veoma je važna i komunikacijska spretnost. Konflikti u školi mogu se, između ostalog, desiti i zbog direktora, odnosno njegovog nesnalaženja u ovoj ulozi.

Kada se direktor nalazi u situaciji da rješava konflikt, onda se polazi od toga da je to proces koji uključuje sljedeće elemente ili korake:

- definisanje problema i jasno prepoznavanje šta strane u konfliktu vide kao problem; često ćemo otkriti da je konflikt i nastao zbog toga što ljudi različito opažaju ili definišu konflikt ili problem oko kojeg se sukobljavaju. Ako se to pažljivo uradi, onda će nam, najčešće, već u ovoj fazi biti jasno kakve su perspektive konflikta;
- analizirati problem, odnosno sagladati njegovu veličinu, uzroke (šta je u sukobu - interesi, vrijednosti, motivi, očekivanja),
- generisati moguća rješenja (uz učešće obje strane u konfliktu, ponuditi rješenja koja mogu dovesti do prevazilaženja konflikta),
- procijeniti različita rješenja (uvijek postoje rješenja, ali je važno procijeniti koja su realna, a koja nijesu, koja su dobra, a koja ne i do čega ona vode),
- izabrati uzajamno prihvatljivo rješenje (rješenje koje odgovara samo jednoj strani obično će otvoriti - novi konflikt),
- dogovoriti se o načinu nadzora nad sprovođenjem rješenja („proba“) i kako će se dobijati povratne informacije od strana u konfliktu.

Sasvim je moguće da se ovi koraci ne odvijaju pravolinijski i da se neki koraci mogu ponoviti. Upravljanje konfliktima nije ni lak ni brz proces.

Način na koji direktor komunicira, verbalno i neverbalno, u konfliktnim situacijama uveliko određuje ishod konflikta. Komunikacija u konfliktima uglavnom se posmatra kroz dva stila rukovođenja:

- direktivni stil rukovođenja (fokus komunikacije je na rukovodiocu),

- suportivni (podržavajući) stil rukovođenja (fokus komunikacije je druga osoba ili osobe).

Rješavanje konfliktnih situacija u školi može se posmatrati i kao dio kulture škole, odnosno kao njegovanje pravila i principa koji su svima u školi prepoznatljivi kada se desi konfliktna situacija. Kao rukovodilac, nastojim da svima u kolektivu pošaljem jasne poruke da su naši zajednički stavovi prema konfliktima sljedeći:

- suočiti se sa konfliktom odmah, ne odlagati ga i ne zanemarivati,
- prepoznati konflikt već u prvoj fazi, u nastanku,
- aktivan odnos prema konfliktu, spremnost da ih rješavamo.

3. RUKOVOĐENJE, PROMJENE I KOMUNIKACIJA

U ovom dijelu rada bih želio da se osvrnem i na još jedan aspekt rukovođenja i komunikacije koji je, u ovom trenutku sprovođenja reforme obrazovanja, posebno aktuelan. Iako je u početku moglo da izgleda tako, jasno je da izrada zakonske regulative i obezbeđivanje drugih tehničkih uslova za promjene nijesu dovoljni koraci za uspješnu reformu. Promjene uspijevaju ili ne uspijevaju najviše zahvaljujući takozvanim društvenim faktorima, a prije svega ljudima. Uloga efektivne komunikacije u tom procesu, koji nije ni lak ni kratkotrajan, pokazuje se posebno značajnom.

Svaki rukovodilac, prilikom suočavanja sa promjenama, treba da ima na umu spremnost organizacije i ljudi da prihvate promjene i da ih dugoročno sprovedu, odnosno, da slijede rukovođica u tom procesu.

Da bi se promjene pravilno shvatile i da bi se, na osnovu toga, napravila dobra strategija komunikacije, potrebno je:

- analizirati istorijat promjena (kako se organizacija „ponašala“, odnosno kako su se zaposleni i ranije suočavali sa nekim promjenama),
- definisati i komunicirati jasan pravac kojim se ide ka promjeni (to podrazumijeva niz postupaka i planova koji se kontinuirano nadziru i procjenjuju),
- izgraditi odnose saradnje i povjerenja (promjena je, sama po sebi, uvijek raskid sa nekim tradicionalnim načinom i najčešće izazove kratkoročnu ili dugoročnu krizu u organizaciji ili rukovođenju),
- procijeniti kulturu organizacije (identifikovati šta to u tradiciji i kulturi škole može da predstavlja snage koje škola može koristiti za lakše suočavanje sa promjenama),
- procijeniti izdržljivost (promjene su naporne i važno je unaprijed znati da nemamo svi jednaku snagu, spremnost i izdržljivost da se suočimo sa njima),
- definisati koristi (da bi ljude motivisali za promjene, potrebno im je jasno reći kakve koristi imaju od promjena; sa promjenama se uvijek nešto gubi ili se raskida sa starom praksom, ali se neminovno i nešto dobija),
- poštovanje, kontrola, ugled (rekli smo da promjena izaziva krizu, a kriza uvijek prijeti da naruši samopoštovanje, samokontrolu, dotadašnju ulogu i ugled pojedinaca u kolektivu),
- biti svjestan težnje da se očuva *status quo* (mudar rukovodilac unaprijed računa na prirodnu sklonost ljudi da održe zatečeno stanje i na tzv. konzervativni impuls koji je karakterističan za većinu ljudi; drugim riječima - ne treba težiti idealnom i brzo gurati ljude u ono što oni ne mogu odmah da prihvate),

- graditi vještine za sprovođenje promjena (niko od nas, samim tim što je rukovodilac, nema i sve vještine koje su potrebne da se ljudi vode kroz složeni proces promjena; neophodno je biti otvoren za stalno sticanje novih znanja i vještina koje će nam pomoći da budemo uspješniji u ovom procesu; naravno, to se ne odnosi samo na rukovodeći kadar u školi, nego i na zaposlene u cjelini).

Većina ljudi pokazuje manji ili veći otpor prema promjenama. Najčešći otpor prema promjenama je zato što one nijesu u skladu sa interesima pojedinca. Za ljude, najčešće, nijesu važne promjene, same po sebi, koliko pitanje - kako ih preživjeti.

Otpor prema promjenama moguće je posmatrati sa dva nivoa:

1. Ljudi pokazuju otpor prema samoj promjeni. Ljudima se ne sviđaju promjene ili osnovne ideje. Oni ne razumiju sasvim šta se pokušava postići promjenama, ne shvataju zašto je to važno rukovodiocu škole. Nijesu sigurni kakav će biti uticaj promjena na njih same (na njihove plate, radna mjesta i sl.). Na kraju, ljudi u kolektivu mogu imati i svoje ideje o tome kako bi promjene trebalo da se dešavaju.

Kada se ovaj nivo otpora posmatra sa stanovišta komunikacija, onda se on može identifikovati kao situacija u kojoj ljudi najčešće postavljaju pitanja koja ukazuju na nedostatak informacija, a nerijetko i na zbunjenost, strah, nezadovoljstvo, ljutnju i sl.

Ako to dobro procijenimo, postaje jasno da je spremnost rukovodioca da ovakva ponašanja i reakcije ljudi razumije prvi način da krizu dodatno ne produbljuje. Zatim je važno prilagoditi komunikaciju ovakvom stanju i kolektivu - biti dostupan za sve informacije, imati strpljenja da se ljudi saslušaju, da se prihvate drugačija mišljenja i vrijednosti. Dakle, aktivno slušati.

2. Drugi nivo otpora prema promjenama je mnogo dublji. Osnovni razlog otpora prema promjenama je suprostavljanje rukovodiocu lično, kao osobi. Moguće je da pojedinci prihvataju same ideje koje su u osnovi promjene, ali ne prihvataju rukovodioca škole, poistovjećujući nove ideje sa njim. Otvoreno ili manje otvoreno, ljudi u kolektivu pokazuju da ne vjeruju rukovodiocu ili da ne žele da ga slijede ka postavljenim ciljevima. Kod ove vrste otpora je mnogo vjerovatnije da će se razviti interpersonalni konflikti.

Da bi se taj problem prevazišao, potrebno je da ljudi budu:

- aktivno uključeni (da bi osjećali da i oni utiču na stvari koje se tiču njih),
- saslušani,
- zaštićeni.

Da bi se preuzele akcije za suzbijanje otpora koji smo naveli, potrebno je razviti jedan solidan komunikacioni plan u kojem ćemo definisati ključne osobe ili grupe (nastavnici, roditelji, učenici, mediji i dr.) sa kojima treba komunicirati. Potrebno im je objasniti šta im promjene nude, ali čuti i ono što oni žele.

Moje iskustvo u ovom procesu pokazuje da je komunikacija, prije svega, zahtijevala nekolike aktivnosti rukovodioca i grupe najbližih saradnika:

- pojašnjavanje promjena ljudima, obezbjeđivanje potrebnih informacija,
- podrška ljudima da uoče prednosti (zašto je promjena bolja od trenutnog stanja),
- podrška ljudima da razumiju da promjena ne znači potpuno negiranje stare ili tradicionalne prakse u koju su ugrađene mnoge godine njihovog rada i zalaganja; štaviše, da je promjena prirodni nastavak tradicionalnog načina rada

- koji je trebalo prilagoditi novim društvenim uslovima, ali da je potrebno napustiti jedan broj prevaziđenih obrazaca u pedagoškoj praksi,
- zalaganje za jednostavnost, ali ne na štetu kvaliteta (drugima objašnjavati što jednostavnije, prilagoditi način informisanja i pažljivo ljude izlagati novim informacijama; ne zasuti ih odjednom sa suviše informacija),
 - prihvatati otpore sa otvorenošću i shvatiti da su oni neminovni pratilac novina; da su prirodna reakcija ljudi i da je najvažnije prepoznati nivoe i sadržaje u kojima se otpori ispoljavaju,
 - čuvati u kolektivu atmosferu smirenosti, strpljenja i solidarnosti,
 - slušati ljude, bez sujete, i sa otvorenošću za drugačije stavove.

4. KAKO NAŠA ŠKOLA PLANIRA DA UNAPREĐUJE KOMUNIKACIJU

Naša škola planira da unepređuje proces komunikacije na različitim nivoima, u cilju obezbjeđivanja kvaliteta rada u školi.

Ovdje ću izložiti jedan model koji direktoru može pomoći da procijeni nivo, kvalitet i sadržaje ili oblike komunikacije u školi, a zatim i da mu obezbijedi smjernice kako da unaprijedi komunikaciju unutar škole. Ovaj model polazi od uočavanja povezanosti djelotvornosti škole i komunikacija u njoj. Naravno, ovo nije konačna lista i služi samo kao ideja za dalju razradu.

Pitanja za procjenu komunikacije (*Da li sistem komunikacije u mojoj školi djelotvorno podržava učinak škole?*) Odgovori: veoma – uglavnom – malo.

1. Ljudi u školi osjećaju da postoji odgovarajuća i neprestana komunikacija o aktivnostima škole.
2. Zaposleni dobijaju informacije o osnovnoj funkciji naše škole i o napretku koji ona postiže u ispunjavanju iste.
3. Informacije o aktivnostima koje kruže unutar škole rijetko su netačne i iskrivljene. Postoje mehanizmi da se isprave povremene glasine.
4. Ljudi lako dolaze do onih sa kojima treba da sarađuju u školi i lako mogu da komuniciraju sa njima.
5. Pisana komunikacija je adekvatna i prilagođena zaposlenima.
6. Sastanci se smatraju produktivnim načinom komunikacije.
7. Postoji dovoljno tehničkih sredstava za komunikaciju.
8. Tehnologija za komunikaciju se koristi na odgovarajući način.
9. Ohrabruje se dvosmjerna komunikacija.
10. Često se koristi komunikacija na više kanala (horizontalna - vertikalna, formalna - neformalna itd.).
11. U našoj školi jako se cijeni sposobnost da se sasluša drugi.
12. Kulturološke razlike se uzimaju u obzir prilikom komunikacije.

Da bi unaprijedili komunikaciju na svim nivoima, naša škola je napravila plan komunikacije sa svim zainteresovanim stranama (vertikalna i horizontalna komunikacija): učenik - nastavnik, nastavnik - nastavnik, škola - roditelji, škola - lokalna zajednica, škola - Ministarstvo prosvjete i nauke, škola - mediji, škola - Školski odbor i dr.

Komunikacija na relaciji *učenik – nastavnik* uz primjenu aktivne nastave i drugih nastavnih i vannastavnih aktivnosti ima za cilj veće učešće učenika u planiranju, odlučivanju i realizaciji nastavnog plana i programa, profesionalni razvoj – učenje.

Komunikacija i saradnja *među nastavnicima* na sjednicama stručnih aktiva dovodi do razvijanja timskog rada, što doprinosi međusobnoj saradnji i podizanju kvaliteta rada u

školi. Saradnja se ogleda u sljedećem: planiranje i programiranje vaspitno-obrazovnog rada, praćenje realizacije vaspitno-obrazovnih zadataka, unapređivanje procesa rada uvođenjem inovacija i usavršavanjem nastavnika.

Saradnja škole sa roditeljima uglavnom se svodi na kontakt razrednih starješina, predmetnih nastavnika i direktora škole sa roditeljima, gdje se uglavnom razmatra uspjeh i disciplina učenika u školi. Naš cilj je da u budućnosti saradnju sa roditeljima unaprijedimo kao dvosmjernu komunikaciju o svim pitanjima koja se odnose na relaciju učenik - nastavnik - roditelj. Potrebno je sve više uključivati roditelje pojedinačno i preko Savjeta roditelja i povećati njihovo uključivanje u odlučivanje o bitnim pitanjima (obavezni izborni predmeti, obavezni izborni sadržaji, ekskurzije i dr.).

Komunikacija škole sa lokalnom zajednicom ostvaruje se uglavnom u skladu sa godišnjim planom rada škole. Saradnja se odvija u sljedećim aktivnostima: kulturne manifestacije koje organizuje Centar za kulturu Opštine Andrijevića gdje učestvuju naši učenici; proslava Dana škole; usvajanje informacije - Godišnjeg izvještaja rada škole; saradnja sa preduzećima, ustanovama i privatnicima. Naš plan je da u budućnosti unaprijedimo dvosmjernu komunikaciju na relaciji škola - lokalna zajednica (prijedlog za upis učenika u prvi razred, obavezni izborni predmeti, obavezni izborni sadržaji, materijalno - tehnička sredstva, kulturni i sportski sadržaji), sve u cilju poboljšavanja uslova rada i podizanja kvaliteta nastave.

Škola ima dobru komunikaciju sa *Ministarstvom prosvjete i nauke* po svim pitanjima koja su predviđena Zakonom iz oblasti obrazovanja i Statutom škole. Pored komunikacije i saradnje na realizaciji nastavnih planova i programa i podizanja kvaliteta rada u školi, posebno bih pomenuo i ulaganja Ministarstva u renoviranje škole - fiskulturna sala, nova kotlarnica. Naš cilj u budućnosti je izgraditi mehanizme za dvosmjernu komunikaciju sa Ministarstvom prosvjete i nauke i distribuirati važne aktuelne informacije i pružiti uvid u tok nastave i realizaciju nastavnog plana i programa.

Naša škola ima relativno dobru komunikaciju sa *medijima*. Najčešći oblik komunikacije su obavještenja, saopštenja i intervjui, štampani mediji i Radio Andrijevića. Na lokalnom radiju, sa kojim imamo dobru saradnju, informišemo učenike i njihove roditelje o svim bitnim dešavanjima u školi. Preko ovog medija naši učenici imaju jednoglasovnu omladinsku emisiju *FUN* o najbitnijim nastavnim i vannastavnim aktivnostima u našoj školi, a koju sami uređuju i vode. Naš plan u budućnosti je veća saradnja sa štampanim i elektronskim medijima, kompjuterskom mrežom u sistemu Internet-a i veći pristup elektronskoj pošti.

Školski odbor kao organ upravljanja ima veoma dobru komunikaciju sa školom i ispunjava svoje dužnosti koje su predviđene Zakonom iz oblasti obrazovanja, Statutom škole i Pravilnikom o radu Školskog odbora. Naš cilj u budućnosti je unapređenje komunikacije po svim pitanjima iz nadležnosti rada Školskog odbora.

ZAKLJUČAK

Ovaj rad predstavlja osvrt jednog direktora na svoju svakodnevnu praksu rukovođenja školom iz ugla komuniciranja, a nakon učešća u programu „Škola za direktore“ - Komunikacija u školi. Direktor škole upravlja jednom složenom organizacijom, kakva jeste škola, a njegov stil komuniciranja i rukovođenja umnogome čine jednu školu uspješnom ili manje uspješnom. Komunikacija u školi nije jednosmjernan, već dvosmjernan proces. Ona takođe nije statična i ne može se smatrati „završenim poslom“. Ma koliko bila dobra, sama priroda života i rada u školi i raznovrsnost učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu čini je - nikad završenim poslom. Drugim riječima, uspješno rukovođenje školom je i spremnost na

stalno procjenjivanje komunikacija, prilagođavanje komunikacije potrebama škole i njenih partnera i spremnost da se ona stalno usavršava.

Dobra komunikacija podrazumijeva: informisanost, kompetentnost, disciplinu, koncentraciju, strpljenje, pažljivo posmatranje ljudi i njihovih potreba.

Takođe, u ovom radu prikazana je i povezanost stila rukovođenja sa načinom komuniciranja, koji se međusobno prepliću i u stalnoj su interakciji.

Komunikacija u procesu uvođenja promjena, kao i konflikti koji to prate, su neizbježna pojava. Njihovo uspješno rješavanje zavisi prvenstveno od vještine rukovodioca da pravilno identifikuje uzroke konflikta i upravlja procesom njegovog razrješavanja.

LITERATURA

1. Draker P.: Vještina djelotvornog direktora, Klio, Beograd, 2006.
2. Goleman D. i dr.: Emocionalna inteligencija u liderstvu, Adižes, Novi Sad, 2006.
3. Mandić, T.: Komunikologija: Psihologija komunikacije, Klio, Beograd, 2003.
4. Marković M.: Poslovna komunikacija, Klio, Beograd, 2003.
5. Materijali sa seminara: Škola za direktore – Komunikacija u školi, Podgorica, mart 2006.
6. Tomić Z.: Komunikologija, Čigoja štampa, Beograd, 2003.

KONFLIKTI U ŠKOLI SU NEIZBJEŽNI,
UPRAVLJANJE KONFLIKTIMA JE VJEŠTINA
DOBROG RUKOVODENJA

Mentorka:
Anđa Backović

Kandidat:
Živorad Bojović

**Srednja mješovita škola „17. septembar“
Žabljak
2007.**

UVOD

Razmišljajući na ovu temu, postavio sam sebi mnoga pitanja i naravno nastojao da pokušam dati neki odgovor na svako takvo pitanje. Šta konflikt znači za mene? Kad se kaže *konflikt u školi/odjeljenju*, uopšte u životu, koje to asocijacije, slike, uspomene izaziva kod mene? Vidim li sliku nasilja, krvavih noseva i masnica na oku; ili nekog ko usamljen provodi vrijeme zato što niko ne želi da se druži sa njim/njom; ili dvije grupe koje se grubo svađaju; da li su sve asocijacije negativne? Šta mir i nepostojanje sukoba znači za mene i školu? Pokušavam da zamislim školu/odjeljenje bez ikakvih konflikata. Kako mi se to čini? Da li je zabavno ili dosadno? Mogu li govoriti o pozitivnim i negativnim efektima i mira i sukoba?

Naravno, bilo kakav odgovor na postavljenu temu ili prethodno postavljena pitanja zahtijeva i sagledavanje pozicije sa koje se posmatra, odnosno sagledavanje veličine i organizacije ustanove iz koje se posmatra naznačena tema.

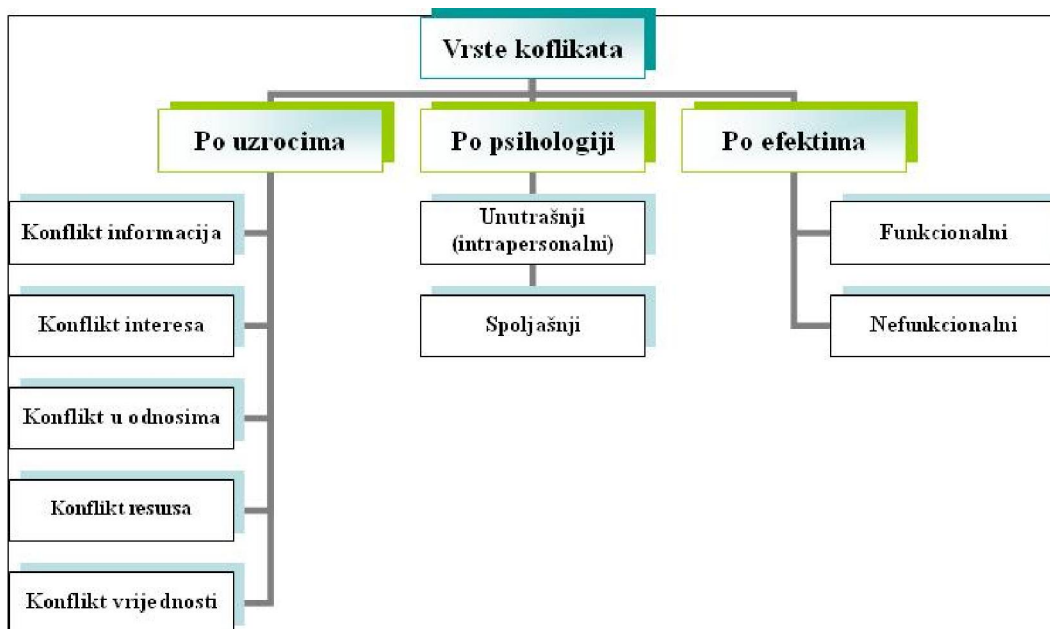
1. KRATAK PRIKAZ ŠKOLE

Škola je osnovana i počela sa radom 1976. godine. Od tada do danas nastojalo se da njen subjektivitet učvrstimo u dva pravca: privremenim smještajem u zgradu osnovne škole i aktivnostima da se izgradi posebna zgrada za ovu školu. U proteklih 30 godina škola je imala i uspona i padova, i uspjeha i neuspjeha, i sreće i gorčine i naravno konflikata. Posebno ističem 1997. godinu i zvaničnu ocjenu da je rad u školi doveden do perfekcije (kako je tada u izvještaju pisalo), a zbog toga i zvanične ocjene da je jedna od najboljih škola u Crnoj Gori. Poslije godina snažne društvene i ekonomske krize, koja je pogodila i našu školu, od 2005. godine uloženo je puno truda i napora za stvaranje uslova za njen bolji rad i njeno približavanje vrhu škola koje izvršavaju svoj zadatak na najbolji profesionalni način. Ove školske godine u školu je upisano 200 učenika i to: 110 učenika gimnazije i 90 učenika ugostiteljske struke. Učionice i kabineti su opremljeni novim namještajem. Škola ima savremeni kabinet informatike, video nadzor, školski razglas i kvalitetno ozvučenje za potrebe sekcija i javnog nastupa, a raspolaže i sopstvenim autom. Sve ovo govori da su u školi za kratko vrijeme stvoreni dosta povoljni uslovi za normalan i kvalitetan rad. I u ovako kratkoj legitimaciji škole treba istaći veliki doprinos i razumijevanje Ministarstva prosvjete i nauke Republike Crne Goe, CHF-a (kancelarija u Pljevljima) i privatne firme HM "Durmitor" (vlasništvo Sava Kujundžića) u Žabljaku. Danas se može reći da je ova škola dobra i uspješna, ali je ona takva, između ostalog, zahvaljujući upravo prethodno nabrojanim strukturama. Polugodišnji rezultati uspjeha ove školske godine su do sada najbolje postignuti rezultati u ovom klasifikacionom periodu i opravdavaju sva uložena sredstva i napore u poboljšanju kvaliteta rada škole. Sasvim je izvjesno da će u narednom periodu svi radnici škole imati riješeno stambeno pitanje.

Direktor škole, koji je ujedno i pedagoški rukovodilac, ima veoma razvijenu mrežu komunikacije: sa profesorima, odjeljenskim starješinama, odjeljenskim vijećima, učenicima, odjeljenskim zajednicama i učeničkim organizacijama, sa roditeljima, školskim organima, predstavnicima lokalne zajednice i sl. Direktor škole ima odgovornu ulogu da organizuje i podstiče radni kolektiv škole, da analizira individualne i kolektivne potrebe radnika, da se interesuje za poteškoće pojedinaca, da svojim organizacionim, stručnim i pedagoško-psihološkim sposobnostima pomaže u ostvarivanju ciljeva i plana rada škole, da vlastitom kulturom komunikacije osvaja i usmjerava sve subjekte vaspitnog procesa i da svojim moralnim uvjerenjima i ponašanjem podstiče međusobno zbližavanje,

pomaganje, solidarnost, druželjubivost, uljudnost, nesebičnost i druge osobine koje čine temelj ljudske društvenosti u kolektivu profesora, učenika i roditelja. Opasnosti koje prijete direktoru škole da bi uspješno obavljao svoju radnu ulogu kriju se u njegovoj nesposobnosti, u sklonosti da se pridružuje neformalnim grupama, u sklonosti ka diskriminisanju radnika po različitim osnovama, u njegovoj društvenoj pasivnosti, u težnji za autoritarnim ispoljavanjem i sl. Ovo bi ukratko bilo moje viđenje uloge direktora u jednoj školi, a mislim da svako ko nije u stanju da ovo uvijek ima na umu i ne treba da se prihvata vrlo teške i odgovorne uloge direktora u bilo kojoj školskoj instituciji. Naravno, sa ovakvim viđenjem uloge direktora, možete postati uspješni i ako nemate u početku širu podršku kolektiva i sredine u kojoj škola egzistira. Sprovođenje ovakve uloge direktora dovešće vas brzo u poziciju uspješnog i poštovanog čovjeka, ne samo u školi već i šire. Moje šestogodišnje iskustvo na mjestu direktora škole upućuje me upravo na ovakav zaključak.

2. KONFLIKT – DEFINICIJA, UZROK I VRSTE



Slika 1

Konflikt je:

- dinamički, interaktivni proces,
- sukob oprečnih stavova, impulsa, interesa ili težnji.

Često je u osnovi konflikta **različitost**, ali nas u konflikt najčešće ne uvede sama različitost, već to kako je vidimo i uvjerenje da različitost treba „pretvoriti“ u sličnost da bi opstali u zajednici i postigli uzajamnost, jednakost, ravnopravnost...

Konflikt nastaje kad: dvije ili više osoba/grupa stupaju u interakciju i opažaju razlike ili prijetnju u njihovim resursima, potrebama ili vrijednostima, što dovodi do toga da se ponašaju u skladu sa reakcijom na interakciju i njihovu percepciju te interakcije. Konflikt nastaje onog trenutka kada se strane suoče sa svojim različitim potrebama, zahtjevima i očekivanjima vezanim za zajedničke stvari. Konflikt je i svađa dvoje djece oko igračke, ali i rat između dvije države.

2.1. NAJČEŠĆI UZROCI KONFLIKTA U ŠKOLI/ODJELJENJU

2.1.1. Takmičarska atmosfera

Ukoliko u grupi postoji takmičarska atmosfera, djeca/mladi se uče da rade jedno protiv drugog, umjesto da zajednički rješavaju zadatke i rješavaju probleme. Konflikti se često pojavljuju u situacijama kada:

- svako radi za sebe i brine o sebi,
- nema razvijene vještine za rad u timu,
- se djeca/mladi osjećaju primorani da pobijede u interakcijama,
- ne postoji povjerenje u odrasle i drugu djecu/mlade u školi/odjeljenju.

2.1.2. Netolerantna atmosfera

Netolerantna grupa je puna neprijateljstva i nepovjerenja. U njoj se javljaju „grupašenje“ i očigledna mrzovolja; djeca/mladi ne znaju kako da jedno drugom pruže podršku, budu tolerantna, ili ljubazna. Konflikti se mogu pojaviti u situacijama:

- stvaranja „klika“ i "žrtvenog jagnjeta",
- netolerantnosti prema nacionalnim ili kulturnim razlikama,
- nedostatka podrške od strane vršnjaka, što vodi u usamljenost i izolaciju,
- ozlojeđenosti u odnosu na postignuća, imovinu ili kvalitete drugih.

2.1.3. Neadekvatna komunikacija

Neadekvatna komunikacija stvara posebno plodno tlo za konflikte. Veliki broj konflikata nastaje usljed nerazumijevanja ili pogrešnog tumačenja namjera, osjećanja, potreba ili akcija drugih. Neadekvatna komunikacija ili potpuni nedostatak komunikacije može dovesti do konflikta, kada djeca/mladi:

- ne znaju kako da izraze svoje potrebe ili želje,
- nemaju kome da izraze svoja osjećanja i potrebe, ili se boje da to učine,
- ne znaju kako da saslušaju druge.

2.1.4. Neadekvatno izražavanje emocija

Način na koji djeca/mladi izražavaju svoja osjećanja igra važnu ulogu u nastanku i razvijanju konflikta. Konflikti se mogu pojačati kada učesnici u njemu:

- izgube vezu sa sopstvenim osjećanjima,
- ne poznaju konstruktivne načine izražavanja bijesa i frustracije,
- potiskuju emocije,
- nemaju samokontrolu.

2.1.5. Nedostatak vještina za konstruktivno rješavanje konflikata

Konflikti u školi/odjeljenju mogu se pojačati kada učesnici u njima (djeca, mladi, odrasli) ne poznaju načine kako da kreativno reaguju na konflikte. Roditelji, profesori i vršnjaci često nagrađuju i podržavaju nasilne ili veoma agresivne pristupe konfliktima.

2.1.6. Zloupotreba moći od strane odraslih

Odrasli imaju jak uticaj na prethodno navedene faktore posebno kada:

- frustriraju djecu postavljajući im neracionalna ili nerealno visoka očekivanja,
- kontrolišu grupu i pojedince uvođenjem velikog broja nefleksibilnih pravila,
- dosljedno pribjegavaju autoritativnoj upotrebi moći,
- uspostavljaju atmosferu punu straha i nepovjerenja.

2.1.7. Nedovoljni resursi

Nedovoljni resursi u školi/odjeljenju se najčešće odnose na ograničena sredstva za rad, fizičke uslove, ili veoma siromašan repertoar aktivnosti koji se nudi. Na primjer, ako je jedini način da se dobije ili popravi ocjena usmeno odgovaranje, lako može doći do sukoba kada će ko biti na redu i imati svoju šansu, ili ako je ograničen broj kompjutera i sl.

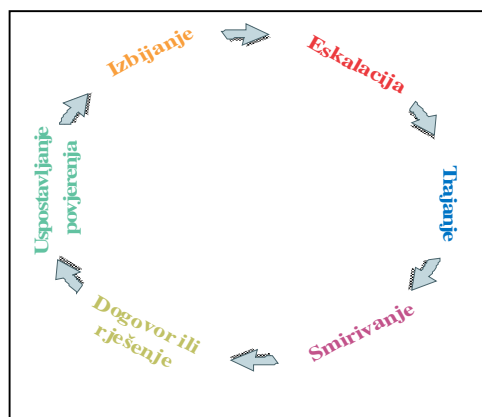
2.1.8. Različite vrijednosti

Različite vrijednosti mogu dovesti do konflikata koji se najteže razrješavaju jer zadiru najdublje u svakoga od nas i dovode u pitanje ona vjerovanja koja su nam najdraža. U tim situacijama vjerujemo da je naša suština dovedena u pitanje, pa se svaka strana čvrsto drži svojih pozicija. U ove konflikte spadaju oni koji su povezani sa religioznim, političkim, estetskim uvjerenjima. U njih spadaju i konflikti u vezi ciljeva. U školi se mogu odnositi na različita uvjerenja od toga šta je „prava“ muzika, do toga kako treba da se ponašamo jedni prema drugima i šta su „jedine prave životne vrijednosti“.

Smatram da je u najvećem broju situacija teško odrediti o kojoj vrsti konflikta je riječ, kao i šta su mu uzroci. Na primjer, dvije djevojke koje se svađaju oko toga koju će muziku slušati na jedinom CD plejeru. Da li je u pitanju sukob vrijednosti, ili se bore sa ograničenim resursima ili je atmosfera netolerantna ili nešto četvrto? Vjerovatno ima od svega pomalo. Definisane vrste konflikta i mogućih uzroka nije neophodno ili od suštinskog značaja, ali je potrebno i kao direkcija i pomaže u izboru sredstava kojima ćemo konflikt rješavati. Najbolje je početi sa očiglednim konfliktom (imamo jedan CD plejer), pa kasnije uvoditi dodatne elemente i preusmjeravati tok procesa rješavanja konflikta.

2.2. FAZE KROZ KOJE KONFLIKT PROLAZI

Slika 2



Od nastanka do razrješenja, različiti konflikti prolaze kroz slične faze, iako ne uvijek linearno. U nekim konfliktima neke faze budu preskočene, a nekada se dešavaju istovremeno. Ponekad učesnici u jednoj fazi ostaju duži vremenski period, ponekad se pomjeraju naprijed – nekad iz faze u fazu. (Slika 2)

2.3. PRISTUPI KONFLIKTU

2.3.1. Tradicionalni pristup

U tradiciji mnogih naroda konflikt se tretira kao nešto loše, neprijatno, negativno, nešto što treba izbjegavati, čega se treba kloniti. Smatra se da je to nešto što donosi nesreću i izaziva sukobe među ljudima na raznim nivoima. Zato ga treba izbjegavati ili ga se bar kloniti kada do njega dođe. Ako smo svjedoci konflikta među drugima, savjetuje se da ih razdvojimo i na svaki način pomirimo, umirimo, ubijedimo da ga nekako prevaziđu. Kako, kada smo svjesni sa koliko emocija učestvujemo u njemu? Neke od tradicionalnih strategija ponašanja u konfliktu su:

- *izbjegavanje*: Pametniji popušta. Umiljato jagnje dvije ovce sisa...
- *moralisanje*: Čega se pametan stidi, time se budala ponosi. Ko će kome nego svoj svome...
- *neutralisanje*: „Kuliraj!“. Šta te/me briga...

- *produblјivanje*: Ako nećeš milom hoćeš silom. Zna se čija je posljednja. Kad - tad budi gad. E nećeš ga majci...
- *kompromis*: Ako ti odustaneš od... onda ću i ja od...

Korist od ovakvih strategija je u tome što konflikt zaista prestane, bar na kratko. Šteta ili nedostatak je u tome što to ne traje dugo i konflikt obično ponovo bukne, kad - tad. U osnovi tradicionalnih pristupa konfliktu je paradigma *ili-ili*, vjerovanje da iz konflikta jedna osoba treba da izađe kao pobjednik, a druga kao poraženi.

2.3.2. Pozitivni/razvojni pristup konfliktu

Razvojni pristup posmatra/tretira konflikt kao priliku za razgovor, razmjenu o sukobljenim potrebama, interesima, očekivanjima, zahtjevima, odnosno kao priliku za rast i razvoj osoba koje u njemu učestvuju. Ovaj razvoj se dešava ukoliko sukobljene strane iz konflikta izađu na obostrano zadovoljstvo i bez pada u kvalitetu njihovog međusobnog odnosa. U tom slučaju se može reći da je konflikt „poslužio“ za unapređivanje rasta i razvoja pojedinaca i njihovog odnosa sa drugima ili sa zajednicom. Paradigma *ili-ili* se zamjenjuje paradigmom *i-i* koja u startu pomjera energiju od negativnog ka pozitivnom pristupu i tako pokreće ideju o pozitivnom ishodu za obje strane u konfliktu.

Primjer. Umjesto da razmišljamo - ili će uraditi kako ja želim ili će moj autoritet kao nastavnika biti ugrožen - razmišljamo - on bi to mogao da ne uradi, ja bih mogao svoj autoritet da potvrdim tako što ću iznaći način da ga motivišem da dođe do određenih rezultata. Pa onda učeniku umjesto da kažemo: *Nijesi uradio ni polovinu zadataka, ako tako nastaviš dobićeš 1!* kažemo: *Uradio si polovinu zadataka! Ostala su ti još samo dva zadatka. Ako požuriš možeš dobiti dobru ocjenu!*

Ono što ovaj pristup čini razvojnim je mogućnost za razmjenu sadržaja oko kojih je konflikt nastao korišćenjem novih formi komunikacije i novih strategija za rješavanje konflikta.

Neke od strategija koje ilustruju ovaj pristup su:

- *altruistička*: ne mogu da uživam ako druga strana pati;
- *hedonistička*: hajde da oboje budemo zadovoljni;
- *istraživačka*: ko zna zašto je to dobro;
- *konstruktivistička*: svako iskustvo koristi razvoju i sazrijevanju;
- *edukativna*: želim da naučim nešto iz ovoga što mi se događa.

2.4. KONFLIKTI U ŠKOLI SU NEIZBJEŽNI

2.4.1. Međuljudski odnosi

Međuljudski odnosi su odnosi između osoba koje pripadaju istoj grupi, tj. grupi čiji pripadnici dolaze, redovno ili povremeno, u direktne kontakte „licem u lice“. Kvalitet ovih odnosa ocjenjuje se prema psihosocijalnom kontinuumu „dobri-loši“. Dobri odnosi u nekoj grupi su ako u njoj nema većih otvorenih ili prikrivenih sukoba između pojedinih pripadnika, ako nema suprostavljenih klika, tračeva i ogovaranja, te ako njeni pripadnici osjećaju da se mogu na svoju grupu osloniti u slučaju psiholoških, socijalnih, materijalnih i drugih ličnih i sličnih problema i teškoća. Ovaj opis je samo *subjektivni aspekt* međuljudskih odnosa, tj. kako njih doživljava pripadnik određene grupe. *Objektivni aspekt* tih odnosa počiva na ocjeni tih odnosa od strane uže i šire sredine u kojoj djeluje ta grupa, prije svega na ocjeni efikasnosti djelovanja te grupe. Dosta često je moguć i raskorak između subjektivnog i objektivnog kvaliteta međuljudskih odnosa u grupi: pojedinac može ocjenjivati međuljudske odnose u svojoj grupi kao „dobre“ (ili „loše“), ali ih sredina ocjenjuje kao „loše“ (ili „dobre“).

Ako sve ovo prenesemo u školu, vidjećemo da se tu javljaju najmanje tri vrste međuljudskih odnosa: odnosi između samih učenika, odnosi između učenika i nastavnika i odnosi između samih nastavnika. Svaki od ovih aspekata djeluje uzajamno na sve ostale, o čemu treba voditi računa ako želimo do kraja razumjeti konflikt u školi.

Sad dolazimo do najvažnijeg pitanja: kakva je veza između međuljudskih odnosa gledanih subjektivno i tih istih odnosa gledanih objektivno?

Do izvjesne mjere dobri međuljudski odnosi povećavaju efikasnost respektivne grupe, ali ako kvalitet međuljudskih odnosa pređe u „familijarnost“, radna efikasnost te grupe počinje se smanjivati (dolazi do opšteg nezamjeranja, intragrupne solidarnosti prema svim vanjskim uticajima koji narušavaju intragrupnu „idilu“ itd.). Ovo se može pratiti na sva tri nivoa međuljudskih odnosa u školi. Ako su međuljudski odnosi loši, smanjuje se efikasnost djelovanja grupe, jer se aktivnost pojedinca iscrpljuje u beskrajnim konfliktima, svađama i sl. Međutim, ako su međuljudski odnosi prešli normalnu granicu i pretvorili se u „familijarnost“, tada opet dolazi do kolektivnog izbjegavanja obaveza, „zabušavanja“ i sl.

Zdravi međuljudski odnosi u nastavničkom kolektivu izvor su snažne radne motivacije, unutrašnje sigurnosti, optimizma, relaksacije od raznih neurotskih faktora sredine, ljubavi, poštovanja, uvažavanja i drugih doživljaja koji jačaju čovjekovu društvenost. Oni utiču na nastavnikove raznovrsne socijalne komunikacije sa učenicima, roditeljima i drugim faktorima sredine, na njegovo mentalno zdravlje i rezultate rada. Konflikti, pak, uvijek imaju svoje uzroke u poremećenim normama kolektivnog života i rada kada pojedinac osjeća ugroženost svoga socijalno-psihološkog statusa, a povode u različitim strukturama ličnosti pojedinaca (naklonost ka infantilnom reagovanju, neurotičnost, emocionalna nestabilnost, sklonost ka agresivnom ispoljavanju i sl.).

2.4.2. Odnosi u vaspitanju

Složenost i razuđenost odnosa u vaspitanju ogleda se i u velikom broju načina njihovog bližeg definisanja i klasifikovanja.

Prema *vrsti učenika*, odnosi u vaspitanju mogu biti interpersonalni i intergrupni. Najznačajniji interpersonalni odnosi su između roditelja i djece, nastavnika i učenika, među učenicima, među nastavnicima, među roditeljima i sl. Intergrupni odnosi se javljaju među vaspitnim grupama kao što su npr. porodice, školska odjeljenja, sekcije, klubovi i sl. Uzmimo primjer *odvikavanja*. Odvikavanje je svjesno nastojanje da se ponište posljedice ili rezultati prethodnog učenja, posebno ako je ono dovelo do nepoželjnih ili štetnih navika. Odvikavanja ima u svim ljudskim djelatnostima i u svakoj životnoj dobi, ono čovjeka prati cijelog života, jednako kao i učenje. Brojni su metodi i postupci odvikavanja od štetnih i ružnih navika. Uzeću jedan primjer učenika koji ima naviku da šara po zidu ili školskom namještaju. Svako od nas može ovom problemu prići na različite načine, a istovremeno doći u konflikt bilo sa učenicom ili njegovim roditeljom. Možda ovaj problem može da riješi metod zasićivanja tj. od učenika zahtijevati da neželjenu radnju izvodi dugo vremena na određenom mjestu dok ona za njega ne postane teška i neizdrživa.

Prema *broju učenika i stepenu organizovanosti* odnosi u vaspitanju se mogu posmatrati kao dijadni, grupni, organizacijski, institucionalni i globalno-društveni. Odnosi višeg nivoa po pravilu određuju karakter odnosa na nižem nivou. Tako npr. položaj vaspitno-obrazovnog sistema među ostalim sistemima koji čine globalno-društvenu organizaciju određuje bitne karakteristike svih ostalih odnosa u vaspitanju i obrazovanju; organizacioni odnosi u školi određuju karakter odnosa u odjeljenjima, među nastavnicima, u dijadi nastavnik - učenik i sl.

Primjer *školskog odmora* dosta lijepo pokazuje kako organizacioni odnosi u školi mogu da dovode do konflikta. Školski odmor je kratak period nastave između časova radi uklanjanja umora koji je nastao intezivnim nastavnim radom. Osim iz zdravstveno-

higijenskih i pedagoško-psiholoških, školski odmori su neophodni i iz organizacionih razloga, jer predmetni nastavnici mijenjaju odjeljenja, pripremaju novi materijal za naredni čas i sl. Za vrijeme odmora realizuju se dežurstva i provjetravaju prostorije, odmaraju se učenici i pripremaju učionice i kabineti za naredna zanimanja. U vrijeme odmora se takođe vrše konsultacije između učenika i nastavnika, kao i među samim nastavnicima. Dobro organizovan školski odmor može da doprinese smanjenju napetosti i nervoze i predstavlja značajan doprinos boljem zdravlju i učenika i nastavnika, a i efekti rada na času su veći. U slučajevima kad nastava traje 5 i više časova, veliki odmor bi trebalo davati nakon trećeg časa u trajanju od 15 do 20 minuta, a ostalo su mali odmori koji traju od 5 do 10 minuta.

Prema načinu uspostavljanja, odnosi u vaspitanju mogu biti neposredni i posredni. *Neposredni odnosi* među nastavnicima i učenicima odnosno roditeljima i djecom čine strukturu bazičnih odnosa u vaspitnoj djelatnosti. Sadržaj i vrednosno-normativne komponente tih odnosa neposredno utiču na ponašanje djece i omladine, na oblikovanje dominantnih obrazaca opažanja, zaključivanja, vrednovanja i ponašanja u različitim socijalnim situacijama. *Posrednim odnosima* u vaspitanju i obrazovanju se nedovoljno posvećuje pažnja, iako oni suštinski utiču na vaspitnu praksu i njene efekte. Veliki broj pojedinaca i institucija posredstvom proizvoda svog rada (kao npr. nastavni planovi i programi, udžbenici, priručnici, nastavna tehnologija, oprema, arhitektura, finansijska sredstva, školovanje kadrova, zakoni i propisi, i sl.) uveliko određuju strukturu realnih aktivnosti u školi.

Kako posredan odnos dovodi do opšteg konflikta u školi, najbolje pokazuje jedna manje- više poznata situacija ili situacija u kojoj se sigurno nalazila većina škola. Tokom 90-tih godina izbor direktora bilo koje školske institucije vršen je na osnovu javnog konkursa, a konačnu odluku donosio je ministar obrazovanja i vaspitanja po sopstvenom nahođenju. Ovakav način izbora direktora u nekim školama je vjerovatno davao pozitivne rezultate, ali bilo je i takvih škola gdje je takav izbor za te školske institucije značio nazadovanje i sigurno nešto što će se dugo popravljati u narednom periodu. U predgovoru sam već pomenuo 1997. godinu, a već 1998. godine direktor takve škole u reizboru nije ponovo imenovan na tu dužnost. Mislim da kod imenovanja bilo kog čovjeka na mjesto direktora školske institucije treba voditi računa o radnim, stručnim i moralnim kvalitetima i da se ne bi trebala donositi odluka na prečac i bez određene upućenosti u kvalitete bilo kog pojedinca. Po tada važećem Zakonu, direktor je mogao biti samo onaj prosvjetni radnik koji je imao najmanje ocjenu *dobar* u svom radu sa učenicima, a ako na mjesto direktora dođe radnik koji ima ocjenu *dovoljan* onda takvo imenovanje mora dovesti do razočarenja i gurati cio kolektiv u konflikt na mnogo načina. Ono što je bila sumnja u samom početku rada novog direktora, pokazalo se na mnogo načina u toku tog mandata kao tačno. Zašto ovaj iskustveni doživljaj ističem i dajem mu poseban značaj?

Sistem programiranja, praćenja, mjerenja i vrednovanja rada u nastavničkim kolektivima stvara mogućnosti za stvaralačko angažovanje pojedinaca i kolektiva na poboljšanju nastavno-vaspitnog rada, samopotvrđivanja pojedinaca, podizanje društvenog ugleda škole, podsticanje stvaralaštva među učenicima, praktičnu primjenu mnogih moralnih normi, efikasnije povezivanje škole i lokalne zajednice, razvijanje zdrave takmičarske atmosfere, uvid svakog nastavnika u vlastite rezultate koje postiže, permanentan rad na samoobrazovanju koje bi bilo u neposrednoj funkciji unapređenja vaspitno-obrazovnog rada, spremnost sposobnijih nastavnika da pruže pomoć manje sposobnim, kao i spremnost manje sposobnih da prihvate bolje rezultate onih koji su ih ostvarili većim sposobnostima i uloženi radom kao objektivnu i prirodnu pojavu u svakom ljudskom radu. Na ovim odnosima moguće je izgrađivati zdrave odnose u školskim kolektivima kao značajnu pedagošku pretpostavku efikasnijeg djelovanja školskog kolektiva u radu sa učenicima. Odsustvo pretpostavke u kojoj nastavnik učestvuje u vrednovanju, doprinosi da školski kolektiv biva potresen unutrašnjim trzavicama,

nesporazumima i konfliktnim situacijama. Na taj način dolazi do stvaranja neformalnih grupa, međusobnih ogovaranja, omalovažavanja realnih vrijednosti i kvaliteta kako u kolektivu tako i među učenicima, različitih otpora pri raspoređivanju radnih obaveza, formalističkog prilaza ostvarivanju radnih obaveza, ljubomore... Dolazi do pokušaja manipulisanja učenicima i roditeljima, povlačenja kreativnih nastavnika i još dosta sličnih pojava koje doprinose lošim odnosima i nepoželjnoj socijalnoj klimi škole.

2.4.3. Potreba

Potreba je termin širokog, često nedovoljno određenog značenja. Uopšteno, potreba je uslov od kojeg zavisi uspješno funkcionisanje nekog sistema. U psihologiji se pod potrebom prvenstveno podrazumijeva nedostatak nečega od čega zavisi opšta dobrobit ili neki aspekt dobrobiti pojedinca, odnosno stanje disfunkcije izazvano tim nedostatkom. Ljudske potrebe su istovremeno izraz čovjekove i biološke i društvene prirode. Kada se pod određenim okolnostima jedna potreba izdvoji kao dominantna, dolazi do osiromašenja života, bez obzira na eventualno izobilje mogućnosti da se ta potreba zadovolji. O toj pojavi se govori kao o otuđenju čovjeka od njegovih razvojnih mogućnosti. Tokom razvoja ličnosti mijenja se struktura i jačina potreba. Po pravilu, potrebe postaju brojnije, jasnije određene s obzirom na način ispoljavanja i zadovoljavanja i čvršće se povezuju u jedinstven sistem.

Poznavanje i uvažavanje potreba svojstvenih pojedinim uzrastima je značajan preduslov uspješnog vaspitno-obrazovnog rada sa učenicima i svakako izbjegavanje brojnih konflikata koji iz toga mogu proizaći. U praksi su brojni primjeri različitih potreba učenika u školi, kao npr. potreba za isticanjem i samodokazivanjem, potreba za zabavom, potreba za učešćem u raznim školskim sekcijama ili klubovima, potreba za takmičenjem, i sl. Takmičenje učenika se sastoji u aktivnostima nadmetanja učenika kao pojedinaca i grupa s ciljem postizanja što boljih vaspitno-obrazovnih rezultata. Takmičenje se smatra efikasnijim kad se organizuje kao grupno. U svojoj praksi imao sam učenika koji je rano ostao bez oba roditelja, a živio je kod đeda. Njegov neodgovoran odnos prema učenicima i nastavnicima doveo ga je skoro i do istjerivanja iz škole, a do toga nije došlo samo zbog njegovog socijalnog statusa. U školi je jednom prilikom organizovano Prvenstvo škole u šahu i tom prilikom je upravo pomenuti učenik osvojio prvo mjesto. Od tada, loš učenik u učenju i ponašanju, postaje vrlodobar i odličan, a u školi sa njim više nije bilo nikakvih problema.

Ponekad učenik nema potrebno vrijeme za učenje, a sve zbog porodičnih odnosa i trenutne situacije u porodici. U praksi sam imao učenika koji je na časovima pokazivao oštromnost ali njegovi rezultati u dnevniku su pokazivali veliki broj jedinica iz skoro svih predmeta. Kako sam došao do saznanja o socijalnom statusu tog učenika, dao sam mu u zadatak da svakog dana, kad ima matematiku, mora doći u školu 1 sat ranije da bi radio domaće zadatke. Rezultat ove mjere na polugodištu je bio 5 iz matematike i 8 jedinica iz ostalih predmeta. Uz pomoć odjeljenjskog starješine, ovu smo mjeru proširili i na ostale predmete u toku drugog polugodišta, a učenik je razred završio kao vrlodobar i danas je vrlo uspješan mašinski inženjer.

Oba primjera pokazuju kako se razumijevanjem određenih vrsta potreba mogu prevazići i izbjeći neki oblici konflikata u školi. Slučajevi izuzetnog povjerenja između učenika i nastavnika uvijek su posljedica doživljene iskrenosti, dobronamjernosti, pravednosti i drugih osobina koje se ispoljavaju na dosljedan način i obratno – međusobno nepovjerenje posljedica je ispoljavane dvoličnosti, podlosti, nedosljednosti i drugih osobina koje se manifestuju u negativnom ekstremu.

2.5. NAČINI POSTUPANJA U KONFLIKTNIM SITUACIJAMA

U stručnoj literaturi mogu se naći različiti oblici stilova postupanja u konfliktnim situacijama, npr.:

Tabela 1

| I oblik | II oblik | III oblik |
|--|---|---|
| 1. povlačenje 2. popuštanje 3. nadmetanje 4. saradnja 5. kompromis | 1. povlačenje 2. popuštanje 3. nadmetanje 4. rješavanje problema | 1. popustljiv stil 2. krut stil 3. principijelan stil |

U II obliku, rješavanje problema podrazumijeva saradnju i kompromis iz I oblika, III oblik uopšte ne razmatra povlačenje iz I i II oblika jer je povlačenje neulaženje u konflikt, pa ga ne treba ni razmatrati. Pogledajmo kratko I oblik:


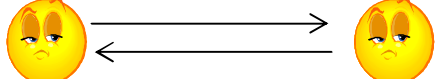
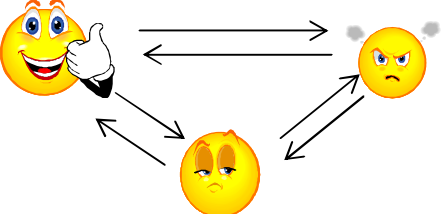
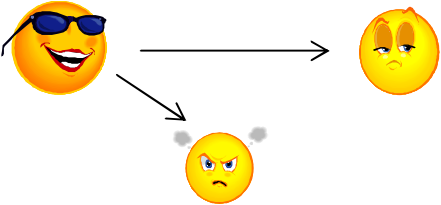
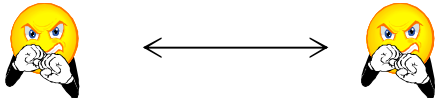
Tabela 2

| | Opis stila | Pogled na konflikt | Prikladan kada: | Neprikladan kada: |
|--------------------------------|---|--|---|---|
| Povlačenje (izbjegavanje) | Odlazi ili izbjegava reakciju, povlači se, preusmjerava pažnju, skreće temu. | Konflikt je bezizlazan i treba ga izbjegavati. Razlike treba izbjegavati. Neslaganja prihvatiti ili se skloniti. | <ul style="list-style-type: none"> - je pitanje trivijalno, - je odnos nevažan, - je kratko vrijeme i nije neophodno donijeti odluku. | <ul style="list-style-type: none"> - ti je stalo i do problema i do odnosa, - se po navici koristi za većinu situacija (vodi eksplozijama ili blokadama), - nagomilana negativna osjećanja neće nestati, - bi drugi profitirali iz konfrontacije. |
| Popuštanje (prilagodavanje) | Prihvata stanovište drugog, dopušta da mišljenje drugog prevagne, odustaje, podržava, priznaje greške, odlučuje da nije bitno. | Konflikt je opasan, zato treba popuštati. Žrtvuju se sopstveni interesi, ignorišu se problemi. Dobri odnosi su uvijek na prvom mjestu. Mir se čuva po svaku cijenu. | <ul style="list-style-type: none"> - ti zaista nije stalo do problema, - si bespomoćan a ne želiš da blokiraš drugu osobu. | <ul style="list-style-type: none"> - je vjerovatno da će izazvati ogorčenost, - se koristi po navici kako bi se zadobilo prihvatanje (ishod može biti nedostatak samopoštovanja). |
| Nadmetanje | Kontroliše ishode, obeshrabruje neslaganja, insistira na tome da ono što misli prevagne. | Konflikt je očigledan, neki ljudi su u pravu, drugi griješe, centralno pitanje je ko je u pravu. Pritisak, prisila i trvenje su neophodni. | <ul style="list-style-type: none"> - je alarmantna situacija, - si siguran da si u pravu i kada ti je to bitnije od očuvanja odnosa. | <ul style="list-style-type: none"> - još nije ni pokušano sa saradnjom, - je saradnja sa drugima neophodna i značajna, - se koristi rutinski u većini slučajeva, - se bespotrebno ruši samopoštovanje drugih. |
| Saradnja | Drži se svojih gledišta, ali poštuje i tuđa. Voli različitost, identifikuje sve glavne probleme, generiše mogućnosti, traži rješenja koja će zadovoljiti što više zahtjeva, traži zajednički dogovor. | Konflikt je prirodan, neutralan. Promoviše različitost i cijeni specifičnost svake osobe. Tenzija u odnosima i suprotnim stanovištima se prihvata i prepoznaje. Konflikt zbližava. | <ul style="list-style-type: none"> - su i rješavanje problema i odnosi podjednako značajni, - je značajan kreativan ishod, - su na raspolaganju vrijeme i energija za dogovor i raspravu, - postoji razumna nada da se svima može izaći u susret. | <ul style="list-style-type: none"> - nema dovoljno vremena, - pitanje nije značajno, - si preopterećen procesom, - su ciljevi druge osobe u neskladu sa opštim ljudskim vrijednostima. |

| | Opis stila | Pogled na konflikt | Prikladan kada: | Neprikladan kada: |
|-----------|---|--|---|--|
| Kompromis | Podstiče umjerenost, cjenjka se, pronalazi nešto za svakog, s drugima se nalazi na pola puta. Važnije je rješenje nego problem. | Konflikt je zajednička razlika koja se najbolje rješava saradnjom i kompromisom. Ako svako dođe na pola puta, napredovaće se na demokratski način. | <ul style="list-style-type: none"> - je saradnja bitna, ali su vrijeme ili resursi ograničeni, - je pronalaženje bilo kakvog rješenja bolje nego potpuna blokada. | <ul style="list-style-type: none"> - je bitno pronaći najkreativnije rješenje, - ne možeš živjeti sa posljedicama. |

2.6. NAČINI RAZRJEŠAVANJA KONFLIKTA

Tabela 3

| NAČIN | | ISHOD |
|--------------|---|--------------------------------|
| izbjegavanje |  | nema rješenja |
| razgovor |  | rješenje nalaze sami |
| medijacija |  | rješenje uz nečiju pomoć |
| arbitraža |  | neko sa strane rješava problem |
| nasilje |  | svi gube |

Teško je razdvojiti ove oblike ponašanja jer se oni stalno prepliću i kombinuju. Ne može se konstruisati trajna i sigurna tipologija ponašanja u konfliktnim situacijama jer se ono može posmatrati sa više aspekata: kako se manifestuje, čime je motivisano, čemu stremi ili teži, koji su potencijalni ishodi... Ipak, mogu se uočiti neke sličnosti u tome kako se ljudi ponašaju kada učestvuju u konfliktu. Navedena klasifikacija je pokušaj da se obuhvate zajedničke komponente među njima.

3. UPRAVLJANJE KONFLIKTIMA JE VJEŠTINA DOBROG RUKOVOĐENJA

3.1. PEDAGOŠKA KULTURA

Pedagoška kultura je značajan faktor regulisanja svih odnosa u školi. Ako u ljudskoj prirodi nema razloga za konflikte i sukobe, onda ih treba tražiti u socijalnim uslovima realizacije raznovrsnih potreba. U nastavno-vaspitnom procesu karakter pedagoške kulture može stimulisati ili frustrirati razvoj bilo čije ličnosti ili prirode, a to opet može dovesti do skladnih međuljudskih odnosa ili do netrpeljivosti, konflikta i sukoba. Pedagošku kulturu ne čini samo obrazovanje i metodička umješnost, već i cjelovit sklop ličnosti: moralna uvjerenja, karakterna stabilnost, stavovi i niz osobina koje u radu i interakcijama ostavljaju utisak prisustva čovjeka ne samo po postupcima već i po namjerama. Ona nije jedanput stečen način odnošenja prema ljudima i vrijednostima, već stalan proces sticanja u kolektivnim uslovima života i rada. S druge strane, taj značaj nije samo u usvojenim normama odnošenja prema drugim ljudima već i prema sebi, tj. prema svojim raznovrsnim potrebama i interesima i načinu njihovog ostvarenja u kolektivu. Ostvarujući vaspitno-obrazovne ciljeve, nastavnici ostvaruju i mnoštvo ličnih potreba: materijalne potrebe, potrebe za obrazovanjem, potrebe za afirmacijom, potrebe za trajanjem, za isticanjem vrijednosti svoga rada i sl. Način ostvarivanja ličnih potreba nije određen samo činjenicom njihovog postojanja već i mehanizmima unutrašnjosti svakog pojedinca, posebno izraženošću tendencije da ih ostvari u okvirima priznatih normi u kolektivu. Zato su međusobna tolerancija, saradnja, pomaganje, poštovanje, solidarnost i druge moralno-psihološke osnove povezivanja sastavni elementi pedagoške kulture koja omogućava nastavniku ne samo da ostvari društveno utvrđene ciljeve vaspitanja drugih, već i samorealizaciju vlastitih ideja, potreba i interesa.

Blokiranje ostvarivanja ličnih potreba u kolektivu izaziva emocionalnu napetost, latentno nezadovoljstvo, oslabljenu motivaciju za radno angažovanje i tako stvara socijalne uslove neurotičnih poremećaja. Gomilanje neprijatnih doživljaja pojačava emocionalnu napetost do granice kada i beznačajan nespornost dovodi do pravih eksplozija nezadovoljstva, netrpeljivosti i sukoba. U takvim situacijama pojedinac stvara pogrešnu sliku o drugom pojedincu i kolektivu koja postaje osnova za nerealno opažanje i procjenjivanje rezultata rada. U uslovima kada se utvrđuju radne obaveze i vrednuju rezultati rada, na probi su mnoge osobine ličnosti i morala nastavnika: objektivnost, pravednost, solidarnost, nesebičnost, razni stavovi, interesi i sl. Reagovanje na odluke zavisi od doživljaja vlastitog egzistencijalnog položaja u kolektivu, kao i činjenice da li se odluke zasnivaju na činjenicama koje su prihvatljive za sve. Vrednovanje rezultata rada nudi mogućnost za razvijanje pozitivnih osobina karaktera i moralnosti, ali istovremeno sadrži i opasnost od pojave zavisti, zatvaranja u individualne okvire, formalističkog pristupa radnim obavezama, stvaranja malih grupa od onih koji su u istom položaju, poltronstva i drugih asocijalnih pojava koje ugrožavaju pedagošku kulturu i suštinske sadržaje čovjekove ličnosti.

Pedagoška kultura direktora škole ima zapaženu ulogu u razvijanju pedagoške kulture kolektiva i međusobnih odnosa u njemu. Njegov stil rada, kako u pogledu usmjeravanja ostvarivanja programa rada škole i vrednovanja rezultata, tako i u pogledu stvaranja uslova za realizaciju potreba i aspiracija nastavnika, može stimulisati razvoj kulture rada i interakcija ili je degradirati.

Mnoštvo socijalnih komunikacija unutar škole i između škole i sredine čine je otvorenom, pa je i stanje međuljudskih odnosa u nastavničkom kolektivu otvoreno prema javnosti. Učenici, roditelji i lokalna zajednica opažaju to stanje i prema nastavničkom kolektivu se odnose u skladu sa vlastitom slikom njegove stručne, pedagoške i moralne vrijednosti.

3.2. KOMUNIKACIJA

Uslovi života i rada uvijek podrazumijevaju spremnost pojedinca da usvaja norme i podređuje dio svojih interesa zajedničkim interesima, ali i postojanje slobode vlastite individualnosti. Ta ravnoteža ličnih i opštih potreba bitan je uslov socijalne stabilnosti. Njezino narušavanje uvijek je vodilo krizama, konfliktnim situacijama ili sukobima. Uspjeh komunikacije je centralni problem svakog komuniciranja, pa je stoga važno poznavati moguće izvore pogrešaka u komunikaciji, odnosno izvore nesporazuma i nerazumijevanja.

Tri su glavna izvora nesporazuma:

- Razlike u denotativnom i konotativnom značenju iste riječi. Pod denotativnim značenjem podrazumijeva se ono što riječ označava u logičkom smislu. Konotativno značenje jeste ona „polusjena“ emocija, uspomena i sličnih doživljaja što ih budi neka riječ. To je razlog zbog kojega dvije riječi potpuno istog denotativnog značenja mogu imati sasvim različito konotativno značenje.
- Sociokulturne razlike su drugi veliki razlog komunikacijskih nesporazuma. Npr. riječ „sloboda“ ima jedno značenje za anarhistu, a sasvim drugo za socijalistu ili sasvim treće za nekoga ko je u zatvoru.
- Veliku važnost za uzajamno razumijevanje poruke ima i kontekst u kojem se javlja poruka. Npr. riječi „volim te“ znače jedno ako ih govorimo svojoj majci, drugo svom djetetu, treće supruzi, poznaniku, itd.

Vaspitno-obrazovni rad izložen je svim ovim i mnogim drugim izvorima pogrešaka u komunikacijama. Jedan od bitnih faktora koji mogu smanjiti, a moguće i sasvim ukloniti takve nesporazume jeste neprekidno traženje i korišćenje povratnih informacija o efektima vlastitih poruka. Povratna informacija je informacija koja ocjenjuje rezultat neke aktivnosti i kao takva može djelovati kao putokaz daljih aktivnosti. Na planu ljudskog ponašanja povratne informacije su jedan od osnovnih pretpostavki regulisanja vlastite aktivnosti, a mogu poticati iz organizma (npr. osjećaji, doživljaji, samoprocjene) ili iz okoline (u obliku reakcije drugih ljudi). U vaspitno-obrazovnom radu veliku ulogu imaju provjere znanja učenika, ali osim tih tradicionalnih povratnih informacija u savremenoj školi razvijene su i druge metode.

Komunikacija u grupi jedna je od bitnih karakteristika grupe. Za interakciju među članovima i uspješno funkcionisanje grupe neophodna je komunikacija, tj. međusobna razmjena (davanje, primanje i prenošenje) poruka. Sadržaj, obim i smjer komuniciranja važne su karakteristike grupe, tj. odraz su postojećeg stanja, ali i pretpostavka funkcionisanja i efikasnosti grupe. Sadržaj komunikacije može se odnositi na primarne zadatke grupe, na vrstu aktivnosti i sredstva kojima se postižu osnovni ciljevi. Međutim, sadržaj komunikacija i u funkcionalnoj grupi (npr. obrazovnoj) odraz je takođe socijalnih i emocionalnih potreba članova, važnih za funkcionisanje grupe. Nedostatak ili sprečavanje tih sadržaja komunikacije znak je nepovoljnih intrapersonalnih odnosa, ili ih ono stvara i negativno djeluje na efikasnost grupe. Komunikacijska struktura (mreža) predstavlja puteve i smjerove komunikacije. Odnos između vrste komunikacijske strukture i efikasnosti grupe složen je i zavisi od vrste zadataka, veličine grupe, osobina članova itd. Važno je koliko je struktura centralizovana ili decentralizovana, tj. kakve položaje u njoj zauzimaju pojedini članovi, a od čega zavisi i njihov uticaj. U centralizovanim strukturama postoji jedan (imenovani ili izabrani) vođa ili nekoliko članova koji daju i primaju, pa time i kontrolišu, većinu poruka, dok ostali članovi imaju periferan položaj. Kod decentralizovanih komunikacijskih mreža ne postoje tolike razlike u položaju ili ih uopšte nema. Decentralizovana struktura aktivira većinu članova, dovodi do šire komunikacije u grupi i neophodna je za grupno donošenje odluka. U takvoj strukturi zadovoljstvo članova je veće i efikasnije se rješavaju nešto složeniji zadaci.

3.3. KARAKTER

Karakter je jedan od najvećih pokretača u društvu. On predstavlja ljudsku prirodu u najvišem obliku, jer daje najboljeg čovjeka. Ljudi, u istini valjani, na svakoj stazi života, ljudi od rada i obraza, od uzvišenih pobuda i čeličnog poštenja, takvi ljudi bude samostalno poštovanje sredine u kojoj žive i rade. Prirodno je vjerovati u takve ljude; prirodno je povjeriti im se i na njih se ugledati. Sve što je dobro u društvu, oni drže; i bez njih u društvu ne bi ni bilo vrijedno živjeti. Ako pamet (dar) uvijek budi u nama divljenje, karakter vječno uliva poštovanje. Pamet je rod mozga, karakter je rod srca; a kao što znamo, srce najzad pobjeđuje i vlada u životu. Ako ljudi od dara predstavljaju pamet, ljudi od karaktera predstavljaju savjest svog društva; dok one prve cijenimo, za ovim drugima idemo. Veliki su ljudi uvijek rijetki ljudi, a i sama veličina je relativna stvar. Upravo, djelokrug većine ljudi u životu tako je ograničen, da vrlo malo njih i imaju prilike da budu veliki. Ali svako može vršiti svoju ulogu časno i pošteno. Svako svoje prilike može na dobro da upotrijebi, kao što može i na zlo. Svako može da bude iskren, pravičan i čestit, čak i u sitnim stvarima, jednom riječju, svako može da vrši svoju dužnost u krugu koji mu je povjeren. Ma kako da obično izgleda, ovo prosto vršenje svoje dužnosti oličava najviši ideal života i karaktera. Tu može i ne biti ničega junačkoga, ali srednja sudbina ljudska i nije junačka. Ljudi žive i kreću se u sredini običnih dužnosti, a najmoćnije od svih vrlina su one koje su nam potrebne za svaki dan. To nam stoji najbolje i traje najduže. I zaista, mi možemo daleko bolje i da shvatimo i da ocijenimo pravi karakter jednog čovjeka po njegovom vladanju u porodici i običnom radu, nego li po ulozi koju on igra kao pisac, naučnik, besjednik ili političar. Prosta dužnost, nije samo vaga na kojoj se mjeri moralna težina običnih ljudi, ona je potporna snaga i najvišim karakterima. Takvi ljudi mogu biti i bez vlasti i bez imanja i bez nauke i bez blaga, ali su oni moćni snagom svoga srca i bogati darom svoga duha, jer su poštenu, iskreni, radni. Zaista, karakter je blago, i to najskuplje blago. Sama i prosta poštena namjera ide daleko u životu ako se zasniva na pravoj ocjeni samoga sebe, kao i na čvrstom držanju onoga što znamo i osjećamo da je pravo. Takva odluka daje nam silu i snagu, uliva ponos i postaje izvor junaštva. Ali sem poštenja, naši smjerovi moraju imati i zdrava načela i prevoditi se u djelo nepokolebljivom predanošću istini i pravdi. Čovjek bez načela, to je brod bez kormila i kompasa koga svaki vjetar na svoju stranu nosi. On je kao i onaj za koga nema ni reda ni zakona, ni suda ni puta.

Jednom u Rimu, ode u posjetu čuvenome stojiku Epiktetu izvjesni sjajni orator, zapravo svrati kod njega prije nego ode u Sud da se parniči, a da bi nešto čuo od njegove filozofije. Epiktet ga primi hladno, jer mu nije vjerovao. „Vi ćete kritikovati samo moj stil, jer o načelima ne želite ništa da naučite.“ „Pa kako ću drugačije?“, odgovori mu advokat. „Ako se ja načelima budem bavio, onda ću ostati, kao i vi, bez kuće i kućišta, o drugim zgodama da i ne govorim.“ „E, ali sve te zgone meni ne trebaju“, odgovoriće stojik-filozof, „i ja sam ipak bogatiji od vas.“ „Kako to?“ „Tako, što je meni sve jedno, bio gazda ne bio, što ne pitam šta će Cezar reći, jer ja ni njemu ne laskam, što je moja glava moja carevina, što je meni i moja malenkost velika, a vama je i vaša veličina mala, što sam ja i gladan sit, a vi i siti nenasiti...“

Dar i nije tako rijedak, ali smije li se darovitom čovjeku, geniju, uvijek povjeriti? Ne, ako nije zasnovan na iskrenosti. Ovaj uslov, više nego ikoli drugi, uliva poštovanje i povjerenje bilo kog čovjeka. Iskrenost je osnova svake lične vrijednosti. Ona predstavlja ono pouzdanje i vjeru sa kojom vam se drugi ljudi obraćaju. I sam čovjek vrijedi mnogo kad se zna da je on pouzdan: da, kad kaže da nešto zna, a on doista i zna, i kad kaže da će nešto učiniti, a on to doista i učini. Upravo, za domaći ali i javni život, nema sigurnijeg puta od običnog i zdravog razuma udruženog sa poštenjem. Kad je zdrav razum naoružan iskustvom, zadahnut dobrotom, on postaje i sam praktična mudrost: ljudi nijesu samo dobri što su mudri, nego su i mudri što su dobri. Moć vladanja samim sobom, to je kuraž ili

kako je u našem narodu popularnije nazvano - čojstvo. Vlast nad samim sobom, samovlast i samokontrola, leži u korijenu svih vrлина. Jer, čim čovjek pusti uzde svojim nagonima i strastima, on odmah gubi svoju moralnu slobodu, a da bi bili moralno slobodni moramo da se odupremo poletima nagona. Možda, u prevazi nad samim sobom, leži jedan od uslova savršenog idealnog čovjeka. Prava i najbolja škola moralne discipline je kuća, za njom tek dolazi škola, a poslije nje sve ostalo ili bolje reći velika škola praktičnog života. Ako u kolektivu nema izvjesnog stepena praktične, stvarne snage, sastavljene od vlastite volje, koja je korijen vlastite mudrosti, koja je stablo karaktera, tu su odnosi neodređeni i mutni, i nije kao ona plemenita rijeka koja nosi i donosi plodove uloženom trudu i naporu.

Na kraju, velika je sreća za svaki kolektiv koji ima za direktora čovjeka od karaktera, jer to je onda savjesna priroda odnosa. Tada imate divnu situaciju sklada: šta god se kaže, kaže se po duši; šta god se radi, radi se po ubjeđenju. Da ste u situaciji da birate kolektiv sa kojim bi radili i saradivali, kakve biste ljude izabrali? Iz do sada rečenog odgovor se sam po sebi nameće: to bi bili ljudi koji će ono što budu radili, raditi savjesno.

3.4. STIL RADA DIREKTORA ŠKOLE I NJEGOV UTICAJ NA ODNOSE U NASTAVNIČKOM KOLEKTIVU

Direktor škole ima razvijenu mrežu komunikacija: sa nastavnicima, odjeljenskim starješinama, odjeljenskim vijećima, učenicima, odjeljenskim zajednicama i učeničkim organizacijama, sa roditeljima, Savjetom roditelja, Školskim odborom, predstavnicima lokalne zajednice, sindikalnim organizacijama, itd. U tim mnogobrojnim interakcijama on ispoljava mnogobrojne stručne, pedagoške, moralne i opšteljudske osobine koje daju pečat njegovom načinu odnošenja prema sredini. Nastavni kolektivi u srednjim školama su heterogeni kako po svom obrazovnom sastavu tako i po radu sa različitim uzrastima učenika. Njihovo usmjeravanje na ostvarivanje jedinstvenih ciljeva i zadataka škole pretpostavlja znalačko stručno, pedagoško-psihološko i radno rukovođenje. Direktor škole ima odgovornu ulogu da organizuje i podstiče kolektiv škole, da analizira individualne i kolektivne potrebe radnika, da se interesuje za teškoće pojedinaca, da svojim organizacionim, stručnim i pedagoško-psihološkim sposobnostima pomaže u ostvarivanju ciljeva i programa rada škole, da vlastitom kulturom komunikacije osvaja i usmjerava sve subjekte vaspitno-obrazovnog procesa i da svojim moralnim uvjerenjima i ponašanjem podstiče međusobno zbližavanje, pomaganje, solidarnost, druželjubivost, uljudnost, nesebičnost i druge osobine koje čine temelj ljudske društvenosti u kolektivu nastavnika, učenika i roditelja. Opasnosti koje prijete direktoru škole da bi uspješno obavljao svoju ulogu kriju se u njegovoj nesposobnosti, u sklonosti da se pridružuje neformalnim grupama, u sklonosti ka diskriminisanju radnika po različitim osnovama, u njegovoj pasivnosti, u težnji ka autoritarnim ispoljavanjem i sl. Sve ovo ukazuje da direktor škole mora posjedovati neke karakteristične osobine koje će ukupnošću svoga ispoljavanja povezati sve subjekte u školi, podsticati njihove stvaralačke mogućnosti i tako služiti kao primjer načina mišljenja, uvjerenosti i postupanja u interakcijama. Za potrebe regulisanja zdravih interpersonalnih odnosa u školskom kolektivu treba izdvojiti sljedeće:

1. *smisao za organizaciju rada* koji se manifestuje u sposobnosti okupljanja radnika i subjekata vaspitno-obrazovnog procesa na zajedničkim zadacima, u stvaranju slobodne demokratske atmosfere u kojoj dolaze do izražaja sposobnosti i interesovanja pojedinaca i kolektiva, u podsticanju inicijative i stvaralaštva, u organizaciji javnog prikazivanja rezultata rada i sl.;
2. *osjetljivost za pomoć nastavnicima* koja se sastoji u uočavanju potrebe pružanja pomoći nastavnicima koji se teže snalaze u radu, u uvođenju početnika u rad, u

pružanju pomoći nastavnicima koji su u konfliktnim odnosima sa učenicima, roditeljima ili kolegama;

3. *osjetljivost za lične probleme nastavnika*: porodične, zdravstvene, materijalne, stambene, socijalno-statusne i sl.;
4. *osjetljivost za ličnost nastavnika*: uvažavanje njegovih sposobnosti, uvjerenja, nacionalnih i drugih osjećanja, moralnog identiteta i drugih osobina;
5. *osjetljivost za socijalno-etičke, pedagoške i pravne norme* kojima se reguliše život u školi, materijalni i socijalni položaj i sigurnost;
6. *osjetljivost za opažanje socijalne klime u školi*: neslaganja, ogovaranja, sukobi, pojava neformalnih grupa i drugih oblika netolerantnih situacija koje narušavaju zdrave odnose;
7. *smisao za kulturu komunikacije* s nastavnicima, učenicima, roditeljima i drugim faktorima sredine koji se manifestuju: u dobronamjernosti - kada upozorava na greške i propuste, u pokazivanju spremnosti za pružanje pomoći, u strpljenju da sasluša mišljenje drugih, u dosljednosti prema preuzetim obavezama, u čuvanju podataka koji se smatraju ličnom tajnom učesnika interakcija, u emocionalnoj stabilnosti i drugim osobinama koje se smatraju značajnim za odnose u datoj kulturi;
8. *osjetljivost za reagovanje lokalne zajednice* na život, rad i odnose u školi;
9. *osjetljivost za demokratsko odlučivanje* koje se manifestuje u težnji za saradnjom prilikom donošenja odluka, u podsticanju stručnih i upravnih organa da slobodno odlučuju, u temeljitom informisanju radnika, u podsticanju zdrave kritike i sl.

Ispoljavanje ovih osobina u svakodnevnim interakcijama čini stil rada direktora koji može biti prihvaćen ili odbačen u zavisnosti od intenziteta njihovog javljanja. U svakom slučaju treba uvijek imati na umu sljedeći kreativni pristup konfliktu:

- konflikt postoji i sastavni je dio života;
- konflikt je prilika za rast i razvoj;
- ne postoji samo jedno tačno (pravo) rješenje problema;
- vještine potrebne za kreativno rješenje problema mogu se naučiti;
- postoji mnogo alternativa;
- ponekad rješavate konflikt kao matematički zadatak iz zbirke zadataka: pogledate rješenje pa onda rješavate zadatak;
- osjećanja i potrebe su važne jer leže u osnovi svakog konflikta;
- od toga kako definišemo problem zavisi kako ćemo ga rješavati;
- vježbajući možemo učiti i biti sve bolji i bolji u rješavanju konflikata;
- ponekad je moguće naći rješenja kojima će svi biti zadovoljni.

ZAKLJUČAK

Jedan od prvih koraka u razumijevanju konflikta je prepoznavanje ugroženih potreba na kojima on nastaje. Korak koji nije nimalo lak. Prije svega, teško nam je, pogotovu kada smo emotivno angažovani, da prepoznamo sopstvene potrebe a i da ih iskažemo drugoj strani na način koji će za nju biti razumljiv i nenasilan. Stil vođenja nastavničkog kolektiva predstavlja izuzetno značajan faktor u razvijanju pozitivnih odnosa u nastavničkom kolektivu. Svojom prilagodljivošću taj stil mora, u različitim fazama društvenog razvitka i razvitka vaspitno-obrazovnog sistema, pratiti promjene, reagovati na

potrebe radnika i pronalaziti demokratske puteve usvajanja odluka. U stvari, krut stil rada direktora neminovno se sukobljava sa razvojem društvene klime, raznih oblika daljeg demokratskog učešća radnika u neposrednom upravljanju školskim poslovima, i razvojem stvaralačkih mogućnosti nastavnika, odjeljenskih starješina i odjeljenskih zajednica i sl., a što obavezno proizvodi posljedice koje se odražavaju na inovacije nastavno-vaspitne prakse i stanje interpersonalnih odnosa. Ipak, bez obzira na uzrast, socijalnu zrelost i obrazovanje, način odnošenja čovjeka prema čovjeku i njegovo opažanje vlastitog položaja u zajednici, odnosno u interakcijama, značajni su faktori koji određuju kvalitet doživljavanja svih odnosa u školi.

LITERATURA

1. Babić, V.: Međuljudski odnosi u školi, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1983.
2. KNJIGA PROMJENA, Ministarstvo prosvjete i nauke, NIP Pobjeda, Podgorica, 2001.
3. Materijali sa seminara: Komunikacija u školi, Podgorica, mart 2006.
4. Pedagoška enciklopedija, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1989.
5. Smajls, S.: Karakter, NIO Univerzitetska riječ, Nikšić, 1989.
6. Trikić Z., Koruga D.: O konfliktu, www.pedagog.org.yu

KAKO „GOVORI“ NAŠA ŠKOLA - ODNOSI SA JAVNOŠĆU

Mentorka:
Anđa Backović

Kandidat:
Kosović Rajko

**Srednja mješovita škola „Vuksan Đukić
Mojkovac
2007.**

UVOD: KOMUNIKACIJA – PUT KA DEMOKRATIZACIJI

Svjedoci smo sve glasnijih i učestalijih pozitivnih zahtjeva za potpunim otvaranjem svih institucija i potpunom informisanošću o svim segmentima našeg društva. Ovaj proces, koji prati i veće uključivanje, često se označava terminom demokratizacija - težnja ka demokratskom društvu.

Kvalitetno obrazovati djecu i mlade kao **odgovorne ličnosti** koje će u budućnosti biti nosioci razvoja u demokratskom društvu, moguće je u obrazovnom sistemu koji i sam uvažava bitna obilježja demokratije. Ovakav sistem nije važan samo za djecu i mlade, već i za sve njegove aktere koji su istovremeno i korisnici i učesnici/kreatori njegove demokratizacije.

Demokratizacija obrazovanja se ne dešava sama od sebe niti je data jednom zauvijek. Čak i značajni rezultati postignuti na ovom polju mogu da se „uruše“ ako prestanemo da radimo na očuvanju i unapređivanju već dostignutih standarda.

Za ovakav koncept škole presudno je **uključivanje** (participacija, učešće) na različite načine svih aktera. Nastavnici, učenici, roditelji i lokalna zajednica se ovdje nalaze na istom važnom zadatku. Njihovo uključivanje je moguće samo pod uslovom da je **komunikacija** između svih ovih grupa i pojedinaca potpuno otvorena, intenzivna i iskrena.

1. KRATAK PRIKAZ NAŠE ŠKOLE

Škola na čijem sam čelu je relativno mlada, osnovana je 1951. godine. Ono što nas trenutno najviše zabrinjava je to što iz godine u godinu imamo sve manje đaka (sada ih je 400), i to što svake godine nekih 30-ak osnovaca nastavi školovanje u nekom drugom gradu. Naša vizija je da podignemo sveukupni kvalitet škole tako da zadržimo sve svršene osnovce, a u dogledno vrijeme u budućnosti i da privlačimo đake iz okolnih mjesta. Za sve to je potrebna i jaka kampanja koja podrazumijeva efektivnu strategiju komunikacije.

Ono što krasi našu školu je svakako taj, skoro familijarni, odnos sa učenicima, budući da svi nastavnici poznaju skoro sve učenike, kao i njihove roditelje, porodičnu situaciju, probleme. Generalno, mnogo više se o učenicima brine u manjim školama.

Školom rukovodim godinu dana i, budući da smo jedan mali kolektiv (33 nastavnika i spoljna saradnika), imam odlične odnose sa osobljem. Desi se da na nekoj svečanosti (kupovina stana, rođenje djeteta i sl.) bude prisutno i 80% nastavnika.

Što prefinjenija sredstva komunikacije imamo, to manje komuniciramo.

Džozef Pristli

Komunikacija je proces razmjene poruka (verbalnih ili neverbalnih) između najmanje dvije osobe koji se odvija sa određenim ciljem i namjerom.

Dakle, ova definicija obuhvata i verbalnu i neverbalnu komunikaciju između osoba. Ono što je najvažnije - svaki vid komunikacije ima cilj i namjeru, što će reći da komunikacija nije slučajna, sporadična pojava, već duboko smisaona, osmišljena i ka cilju usmjerena pojava. Istraživanja pokazuju da se najveći dio dana provede komunicirajući, a kada govorimo o direktorima škola dolazi se do cifre od 70% vremena. Sve ovo nam govori da je komunikativnost jedno od najvažnijih znanja, vještina i potreba savremenog čovjeka i da ovoj oblasti treba posvetiti punu pažnju. Koliko je komunikacija važna govori i rađanje jedne

nove naučne discipline – komunikologije, koja se bavi teorijom i praksom, odnosno vještinama komuniciranja.

Izgleda apsurdno ali je nažalost istinito, da u XXI vijeku, dobu najvećih otkrića, uz sva tehnička pomagala (telefone, Internet, videofone, štamapane materijale i sl.) komuniciramo sve rijeđe i manje kvalitetno.

Moramo da priznamo da i škole još uvijek funkcionišu kao zatvoreni sistemi, sa prilično razuđenom komunikacijom na svim nivoima, a naročito sa roditeljima i lokalnom zajednicom. Ne treba sada previše trošiti energiju na razmišljanja zbog čega je to tako, već konstatovati stanje i raditi na tome da se škole potpuno otvore, kako iznutra tako i prema spolja, da se demokratizuju.

Škola, kao najprogresivniji i najobrazovaniji mini-sistem treba i mora da bude inicijator, generator i lokomotiva koja će da vuče ovaj demokratski voz. Istovremeno ćemo biti model svim organizacijama kako se to radi, a u našim klupama ćemo obrazovati demokratski profilisane mlade osobe.

2. KAKO „GOVORI“ NAŠA ŠKOLA – ODNOSI SA JAVNOŠĆU

Veoma je teško definisati odnose sa javnošću, a ja sam za ovu priliku upotrijebio jednu studiju Čarlsa H. Zenah-a: *Američko korporacijsko razmišljanje - jedno opažanje, 1997.*

„Odnosi sa javnošću ... nijesu sve što kompanija, ili institucija, ili radna organizacija čini. Prije su rezultat svega onoga što je ostvareno, jer odnosi sa javnošću predstavljaju, u stvari sve ono što se događa u mislima ljudi. Svaka akcija, bilo pojedinačna ili grupna, nalazi načina da utiče na javno mnjenje, povoljno ili nepovoljno. Samu srž odnosa sa javnošću čini reagovanje uma. Ovakvo stanovište je, možda, pomalo filiozofsko. U suštini, krajnje reakcije koje motivišu ljude da kupuju ili da vjeruju u nekoga ili nešto, predstavljaju proizvod korisnog djelovanja odnosa s javnošću. Ovakav ishod može se pripisati i rijetkoj kombinaciji stručnih vještina sa tačnom procjenom. Zato smatram da su odnosi s javnošću umjetnost. Ali tvrdim i da su odnosi s javnošću nauka, jer se mogu pravilno usmjeriti ka ciljevima ili odlukama. Kao i u nauci, odnosi s javnošću u sebi sadrže i analizu problema i metode za njegovo rješavanje. I to je razlog što odnosi s javnošću postaju jedinstven know-how („znam kako“) za uspješno rješavanje stvari, pronicljivim osjećanjem za ljude i izborom trenutka u odnosu na tržište, konkurenciju, društvene krize ili svjetske poslove.“

Kada govorimo o školi i odnosima sa javnošću, pred očima mi je neprestano paralela sa porodicom. Zašto? Dijete se uči komuniciranju u porodici. Prvi modeli su otac, majka, brat i sestra, tako da dijete u školu dolazi sa već izgrađenim komunikacionim modelom. Međutim, ono što je po meni puno važnije je činjenica da i porodica i škola komuniciraju prvo unutar sebe, a tek onda sa „ostatkom svijeta“. Veoma često imamo pogrešan utisak da je sve u nekoj porodici ili školi idealno, savršeno, a zapravo nije. Možemo reći da je interna komunikacija puno iskrenija i vjernija životu od eksterne, koja vrlo često šminka i uljepšava stvarnost.

Škola, kompleksnost odnosa unutar same škole, kao i odnosa prema spolja, čine komunikacionu mrežu toliko isprepletenom i složenom, da je praktično nemoguće pobrojati sve učesnike komunikacije, a kamoli govoriti o odnosima između svih tih grupa i pojedinaca.

Za potrebe ove studije moraću napraviti jednu uslovnu podjelu na internu komunikaciju (komunikaciju koja se odigrava u okviru same škole) i eksternu komunikaciju (komunikaciju škole sa spoljnim svijetom).

2.1. INTERNA KOMUNIKACIJA

Govoreći o internoj komunikaciji u školi, iz pozicije direktora, opet ću napraviti jednu uslovnu podjelu:

- a) *komunikacija sa zaposlenima,*
- b) *komunikacija sa učenicima.*

Optimalan odnos između direktora i zaposlenih zahtijeva istinitu i redovnu komunikaciju. Sljedećih sedam uslova su važni za harmoniju na radnom mjestu.⁸

1. *Potpuna i istinita informacija, koja normalno teče i 'nagore' i 'nadolje' i 'u stranu'.*
2. *Povjerenje između poslodavca i zaposlenih.*
3. *Zdravi i bezbjedni radni uslovi.*
4. *Pravedna i poštena isplata zarađenog.*
5. *Kontinuitet rada bez sukoba.*
6. *Zadovoljstvo svakog zaposlenog u radu, tokom većeg dijela radnog vremena.*
7. *Osjećanje ponosa na kompaniju i povjerenje u njenu budućnost.*

Dobra komunikacija sa zaposlenima je od ključalnog značaja za uspjeh svake organizacije. Konkretno, u školama trenutno sprovodimo reformu, i u Gimnaziji i u Stručnoj školi. Mnogo je nedoumica, nastavnici su pomalo zbunjeni pa bi direktor, koji je po prirodi svog posla najbolje informisan, mogao da pruži nemjerljiv doprinos uspješnoj implementaciji reformi, tako što bi pravovremeno i potpuno dijelio informacije koje ima.

Način na koji direktor komunicira sa zaposlenima može se okarakterisati i kao stil rukovođenja (liderski stil). U svijetu se već duže vrijeme velika pažnja posvećuje proučavanju liderskih stilova i uticaju pojedinih stilova na sveukupni učinak jedne organizacije. Ovdje ću, na narednim stranicama, predstaviti liderske stilove, a onda i njihov uticaj na klimu (radnu atmosferu) u školi.

Tabela 1 - **Liderski stilovi**, je kombinacija materijala preuzetih iz knjige *Emocionalna inteligencija u liderstvu* (Danijel Goleman, Ričard Bojacis, Eni Maki, 2006) - Asee Books i članka *Leadership that gets results* („Liderstvo koje daje rezultate“ - slobodan prevod) od Danijela Golemana, preuzeto iz Harvard Business Review - March-April 2000 - Internet izdanje.

Koji stil koristiti? Kako kaže D. Goleman: „ ... Zamislite, stoga, te stilove kao snop štapova u torbi profesionalnog igrača golfa. Tokom utakmice, on prema potrebi bira neki od njih. Ponekad mora da razmisli šta će odabrati, ali obično to čini automatski. Kada „osjetiti“ izazov s kojim je suočen, brzo vadi rekvizit i spremno ga koristi. To isto rade i lideri koji snažno djeluju na ljude.“⁹

Studija je proučavala kako pojedinačni liderski stil utiče na šest faktora klime tj. radne atmosfere, odnosno, korelaciju između svakog stila i svakog aspekta klime (fleksibilnost, odgovornost, standardi, nagrađivanje, razumljivost, zalaganje i ukupan uticaj na klimu). U pogledu fleksibilnosti, pokazuje se da zapovjednički stil sa ovim faktorom ima negativnu korelaciju (- 28), dok demokratski stil ima pozitivnu (28). Ako se fokusiramo na autoritativni liderski stil, otkrivamo da je njegova povezanost sa nagrađivanjem veoma pozitivna (54), ali je mnogo manja sa odgovornošću (21). Drugim riječima, korelacija ovog stila sa nagrađivanjem je više nego dvostruka u odnosu sa povezanošću autoritarnog stila sa odgovornošću zaposlenih.

⁸ Sem Blek: Odnosi s javnošću, Klio, Beograd, 2003, str. 150.

⁹ D.Goleman, R. Bojacis, E.Maki: Emocionalna inteligencija u liderstvu, ASEE, Books-2004.

Prema podacima, autoritativni liderski stil ima najpozitivniji efekat na klimu, ali i druga tri – afilijativni, demokratski i trenerski – su veoma blizu. Ako imamo to u vidu, istraživanje pokazuje da se ne treba oslanjati samo na jedan stil, a da svaki od njih ima bar kratkoročnu upotrebu.

Na osnovu svega izloženog, može se zaključiti da direktor ima ogromnu odgovornost za uspjeh neke organizacije, u našem slučaju škole. Komuniciranje sa zaposlenima je možda i najvažniji svakodnevni zadatak svakog direktora i, svakako, to je jedna oblast koja od nas traži permanentnu edukaciju, samousavršavanje, samoevaluaciju i primjenu naučno zasnovanih činjenica u našem komuniciranju sa svima.

Tabela 1. Liderski stilovi

| | Vizionarski (Autoritativni) | Trenerski | Afilijativni | Demokratski | Diktiranje tempa | Zapovjednički |
|---|---|---|---|--|--|---|
| Kako stvara pozitivnu klimu? | Pokreće ljude u pravcu zajedničkih snova. | Povezuje želje pojedinca s ciljevima organizacije. | Uspostavlja harmoniju povezujući ljude jedne s drugima. | Uvažava mišljenja drugih ljudi i pridobija ih time što ih uključuje u odlučivanje. | Ostvarivanjem izazovnih i uzbudljivih ciljeva. | Ublažava strahove dajući jasne smjernice u nepredviđenim situacijama. |
| Uticaj na klimu | Izuzetno pozitivan. | Veoma pozitivan. | Pozitivan. | Pozitivan. | Budući da se suviše često loše primjenjuje, često je i izuzetno negativan. | Izuzetno negativan stoga što se često zloupotrebljava. |
| Kada je podesan? | Kada promjene zahtijevaju novu viziju, ili kada je potreban jasan pravac. | Kada zaposlenom treba pomoći da razvojem sposobnosti dugoročno poboljša učinak. | Kada je potrebno izgladiti nesuglasice u timu u stresnim situacijama, ili učvrstiti veze. | Kada je potrebno obezbijediti pristanak, ili postići konsenzus, ili dobiti dragocjeno mišljenje od zaposlenih. | Kada veoma motivisan i kompetentan tim treba da postigne izuzetne rezultate. | U kriznim situacijama; kada treba brzo napraviti zaokret; sa zaposlenima koji stvaraju probleme. |
| Najvažnije karakteristike ovog tipa liderstva | Iskrene vizije. Transparentnost. Razmjena informacija i znanja. Iskrenost. Empatija. Inspiracija. | Razvijaju druge. Iskreni savjeti. Sluša pa reaguje. Empatija. "Ja u vas vjerujem, ulažem i očekujem da se potrudite najbolje što možete." | Uspostavljanje harmonije. Lični prijateljski odnosi. Focus na emocionalne potrebe zaposlenih. Empatija. | Timski rad. Upravljanje sukobima. Dobro slušaju. Empatija. Iskreni saradnici. | Visoki standardi u pogledu učinka. Previše opterećenja. Nebriga za ljude. Neefikasna komunikacija. | "Uradi kako ti kažem." Ne obrazlaže. Prijetnje. Rijetko pohvaljuje. Rado kritikuje. Bezosjećajan. Negativne povratne informacije. |

2.1.1. Komunikacija sa učenicima

Već duži niz godina, istraživanja i eksperti za odnose sa javnošću govore o tome da ljudi formiraju svoje mišljenje o školama na osnovu onoga što im njihova djeca kažu o školi koju pohađaju. Ljudi čija djeca ne idu u školu formiraju mišljenje na osnovu toga šta im kažu prijatelji čija djeca idu u tu školu. Ako je ovo tačno, onda slijedi da je jedan od najboljih načina da se poboljša imidž škole i direktora - da se razmotri percepcija koju naši đaci imaju o našoj školi i o nama samima.

Ono što već neko vrijeme radimo u našoj školi kako bi unaprijedili komunikaciju na svim poljima i preventivno djelovali na nastanak konflikata opisaćemo ovdje.

Drugačija organizacija časova odjeljenske zajednice: uveli smo novinu da na taj čas, koji se održava jednom sedmično, može biti pozvan i direktor (ili pomoćnik), školski psiholog i predmetni nastavnik, naravno uz prethodnu najavu. Nema tabu tema – o svemu se može razgovarati. Ja i školski psiholog smo prisustvovali tom prvom, novom času i objašnjavali kampanju koju vodimo. Takođe smo đacima predstavili projekat - *Hajde da zajedno stvaramo pravila ponašanja i da ih se pridržavamo*. Naime, u septembru je škola izradila kućni red ne konsultujući đake, pa se stvara otpor prema primjeni odredbi tog pravilnika. Sada smo odlučili da đacima damo šansu da djeluju „amandanski“ na ove odredbe i da, naravno, uz jake argumente, mogu da zahtijevaju dopune, izmjene, brisanje ili umetanje nekih članova. Đacima smo sugerisali da u Zajednicu učenika imenuju još po jednog predstavnika, tako da ih bude 30 i da preko tog organa pokreću razne inicijative prema upravi. Imamo ideju da predstavnike učenika pozivamo da prisustvuju sjednicama Odjeljenskog i Nastavničkog vijeća, a sve u cilju transparentnijeg odlučivanja i bolje informisanosti.

Još jedan **primjer**. Jedan novi nastavnik, relativno mlad, imao je problema u komunikaciji sa maturantima, što je na kraju dovelo do samovoljnog napuštanja časa, u jednom odjeljenju kolektivnog, a u drugom većinsko-grupnog, i to u prisustvu nastavnika. Znao sam da moramo da reagujemo kaznom kako bi prekinuli tu ružnu praksu, a istovremeno, poznajući karakteristike ove razvojne dobi, znao sam da će kazna izazvati mnogo neželjenih reakcija. Šta sam uradio? Otišao sam sa psihologom u ta dva odjeljenja, čitav čas razgovarao sa učenicima o njihovom postupku, naveo ih na to da uvide i priznaju grešku, obavijestio ih o kazni koja se izriče u takvim slučajevima. Šta se na kraju desilo? Učenici su kažnjeni ukorom i nezadovoljavajućom ocjenom iz vladanja, nije bilo daljih reakcija, situacija se normalizovala. Komunicirali smo na pravi način. Nije se odmah pristupilo kritički, pokazalo se poštovanje njihove ličnosti i u korektnom dijalogu učenici su uvidjeli grešku.

2.2. EKSTERNA KOMUNIKACIJA

Ako pod pojmom eksterne komunikacije podrazumijevamo sve one komunikacije koje se ne dešavaju unutar škole, onda imamo ovakvu shemu:

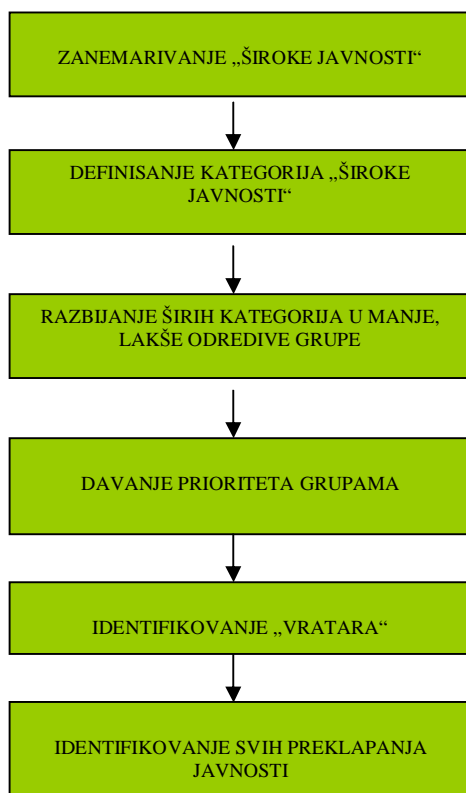
Čini se da nijedna institucija ne komunicira sa spoljnim svijetom u mjeri u kojoj to rade škole. Naravno, u tome se i ogleda značaj koji se pridaje obrazovanju pa su, po logici stvari, svi zainteresovani za život i rad škole.



Kada govorimo o odnosima sa javnošću, prvo se mora tačno odrediti **šta** se saopštava, **kome** se saopštava i **kako** se saopštava.

Škola, kao što se vidi iz sheme, ima širok krug pojedinaca ili grupa sa kojima želi da komunicira, te je stoga neophodno odrediti koja je ciljna javnost (grupa) najrelevantnija u nekom specifičnom trenutku. Potpuno je nemoguće istovremeno doprijeti do svakog potencijalno važnog dijela javnosti i zato je efikasnim komunikacijskim planom potrebno odabrati prioritete ciljne grupe.

Etape u definisanju ciljne grupe u programu odnosa sa javnošću



Uradiivši ovu analizu, iskristalisale su se dvije ciljne grupe sa kojima je neophodno unaprijediti komunikaciju: roditelji i lokalna zajednica.

Do istog zaključka je došao i tim nadzornika Zavoda za školstvo i Centra za stručno obrazovanje, koji je našu školu posjetio u novembru 2006. Ovo su neke preporuke školi šta uraditi kako bi se unaprijedila saradnja sa nekim institucijama. Tekst prenosim integralno.

„Saradnja škole sa roditeljima, ustanovama i lokalnom sredinom:

- unaprijediti postojeće i inicirati nove oblike saradnje sa roditeljima,
- sakupljati i analizirati mišljenja i ideje roditelja o radu škole,
- različitim oblicima komunikacije poboljšati informisanost roditelja o radu Savjeta roditelja i drugim aktivnostima,
- unaprijediti saradnju škole sa lokalnom zajednicom.“

Razmišljajući o tome kako unaprijediti komunikaciju na relaciji škola-roditelji, nijesam mogao da se otmem utisku da većina roditelja zna vrlo malo o školi u kojoj njihova djeca provode po nekih 6 sati dnevno. Znači, treba nešto uraditi da se ta slika izmjeni.

Proučavajući način na koji škole, u razvijenim zemljama, komuniciraju sa roditeljima, naišao sam na niz originalnih rješenja koja se lako mogu implementirati i u našim uslovima. Meni najprihvatljivije je takozvani **Mjesečni informator o radu škole**. Ideja je sljedeća: svakog mjeseca škola izrađuje Mjesečni informator o radu škole u pisanoj formi, obično je to tekst na 4 stranice.

Šta su prednosti ovog vida komuniciranja?

Kao prvo, obuhvata ogromnu populaciju. U našoj školi ima 400 učenika, što će reći da će 800 roditelja svakog mjeseca imati informacije o životu i radu škole.

Drugo, nije skup. Za jedan informator je potreban najobičniji kopir aparat i dva pakovanja kopir papira, koverta - što sve ne bi trebalo da premaši 30 eura.

Treće, a i najvažnije, stvara se jedna atmosfera uključenosti roditelja u život škole.

Nadalje, svaki broj će imati jedan kupon koji se može otcijepiti, a svrha mu je da se na njemu pišu prijedlozi, sugestije, pohvale, kritike koje roditelji imaju, a mogu da poboljšaju kvalitet naše škole.

Za prvi broj odlučili smo da prvo pojasnimo ovaj način komunikacije, damo neke osnovne informacije o školi.

Još jedna preporuka tima nadzornika se odnosi na izostajanje sa časova, problem prisutan u svim školama:

- *veliki broj izostanaka,*
- *ne analiziraju se razlozi izostajanja učenika sa pojedinih časova.*

Mi smo odlučili da ovaj problem predočimo roditeljima, prvo u vidu jedne štampane brošure. Tema je obrađena i pedagoški i psihološki; mi smo izložili svoje ideje kako da riješimo ovaj problem i pozvali roditelje da nam daju punu podršku u našim nastojanjima.

Naravno, pored ovog postoji još mnogo oblika komunikacije, a ono što ćemo mi da primijenimo su sljedeća dva koraka.

a. Kutija za prijedloge, sugestije, pohvale, kritike

Kutija će biti postavljena u holu škole i roditeljima će biti omogućeno da anonimno (ili po imenu, ako to žele) iznesu sve, bilo pozitivne bilo negativne, komentare, pohvale, kritike. Kutija će se otvarati svakog drugog petka, a najinteresantniji komentari će biti objavljeni na oglasnoj tabli škole i u narednom Informatoru. Cilj postavljanja kutije je unapređivanje dvosmjerne komunikacije.

b. Podsticanje komunikacije između roditelja i škole i putem telefona, elektronske pošte (e-mail)

Naravno, o svemu ovome napisali smo u našem Mjesečnom informatoru, čiji ćemo prvi broj predstaviti ovdje.

JAVNA USTANOVA SREDNJA MJEŠOVITA ŠKOLA „VUKSAN ĐUKIĆ“ - MOJKOVAC
MJESEČNI INFORMATOR

1. MART 2007. GODINE

Dragi roditelji,

U Vašim rukama je prvi broj Mjesečnog informatora o životu i radu JU SMŠ „Vuksan Djukić“ - Mojkovac.

Zašto nam je potreban Mjesečni informator?

Svjesni da komunikacija koju imamo sa Vama nije baš zadovoljavajuća i da se svodi na najelementarniju, formalnu komunikaciju putem roditeljskih sastanaka i Vaših individualnih dolazaka u školu, odlučili smo da malo poradimo na Vašoj boljoj informisanosti o školi koju pohađa Vaš sin-kćerka.

Kao što i samo ime kaže, Mjesečni informator informiše o svim važnijim događajima koji su se odigrali prethodnog mjeseca u školi.

Pored informativne, imaće i edukativnu funkciju. Svako izdanje će sadržati savjete psihologa o različitim temama u vezi roditeljstva i tinejžerskog doba, uspješnog učenja, upisu na fakultete, odabiru izbornih predmeta itd.

Svakog prvog ponedjeljka u mjesecu (izuzimajući jul i avgust), Vaš sin-kćerka će Vam donositi Vaš besplatan primjerak informatora.

Molimo Vas da sve svoje ideje, sugestije, pohvale, primjedbe i kritike koje mogu da poboljšaju sveukupni kvalitet ove škole napišete na papiriću koji dobijate uz svaki broj i, anonimno ili navodeći Vaše ime i prezime ako tako želite, ubacite u kutiju koja je za Vas postavljena u holu škole. Kutija će se otvarati svakog drugog petka, a najkorisniji komentari će biti objavljeni na oglasnoj tabli škole i u narednom broju informatora.

Mislimo da je interes svih nas, i škole i svih građana Mojkovca, da imamo što kvalitetniju i bolju školu, školu koja će Vašoj djeci davati najbolja znanja i pružati maksimalnu podršku u svim situacijama. Da bi to postigli, moramo da imamo što tješnju saradnju prvenstveno sa Vama, roditeljima i da zajedničkim naporima školu učinimo još prijatnijim mjestom za boravak Vaše djece.

U nadi da ćete nam dati podršku u ovom projektu i da ćemo komunicirati sve češće i kvalitetnije, sve Vas toplo pozdravljamo i želimo dobrodošlicu u našu i Vašu školu.

DIREKTOR
Rajko Kosović

Budući da je završen II klasifikacioni period, smatrali smo da je dobra ideja da Vam predstavimo Tabelu o uspjehu učenika koja izgleda ovako:

GIMNAZIJA

| odjeljenje | broj učenika | odličan | vrlo dobar | dobar | dovoljan | ukupno sa poz. | procenat prelaznosti | sa jednom | sa dvije | sa tri | sa četiri i više | ukupno sa neg. | procenat neprelaznosti |
|------------|--------------|---------|------------|-------|----------|----------------|----------------------|-----------|----------|--------|------------------|----------------|------------------------|
| I- 1 | 26 | 6 | 6 | 4 | - | 16 | 61,53 | 2 | - | 2 | 6 | 10 | 38,46 |
| I- 2 | 28 | 8 | 6 | 4 | - | 18 | 64,28 | 3 | - | 1 | 6 | 10 | 35,71 |
| II- 1 | 29 | 11 | 6 | 2 | - | 19 | 65,51 | 5 | 4 | 1 | - | 10 | 34,48 |
| II- 2 | 26 | 7 | 5 | 3 | - | 15 | 57,69 | 2 | - | 2 | 7 | 11 | 42,30 |
| III- 1 | 28 | 10 | 7 | 2 | 2 | 21 | 75 | - | 3 | 1 | 3 | 7 | 25 |
| III- 2 | 31 | 8 | 5 | 5 | 1 | 19 | 61,29 | 4 | 3 | - | 5 | 12 | 38,70 |
| IV- 1 | 27 | 11 | 7 | - | - | 18 | 66,66 | 3 | 4 | 1 | 1 | 9 | 33,33 |
| IV- 2 | 25 | 6 | 7 | 4 | - | 17 | 68 | - | 3 | 3 | 2 | 8 | 32 |
| IV-3 | 24 | 7 | 4 | - | - | 11 | 45,83 | 3 | 5 | 2 | 3 | 13 | 54,16 |
| svoga | 244 | 74 | 53 | 24 | 3 | 154 | 63,11 | 22 | 22 | 13 | 33 | 90 | 36,88 |

STRUČNA ŠKOLA

| odjeljenje | stepen stručne spreme | broj učenika | odličan | vrlodobar | dobar | dovoljan | ukupno sa poz. | procenat prelaznosti | sa jednom | sa dvije | sa tri | sa četiri i više | ukupno sa neg. | procenat neprelaznosti |
|--------------------------------------|-----------------------|--------------|---------|-----------|-------|----------|----------------|----------------------|-----------|----------|--------|------------------|----------------|------------------------|
| I- 3 tehničar marketinga i trgovine | IV | 30 | 2 | 1 | 7 | 1 | 11 | 36,66 | 7 | 3 | 4 | 5 | 19 | 63,33 |
| I- 4 mašinski tehničar | IV | 26 | 1 | 2 | 5 | - | 8 | 30,76 | 5 | 1 | 3 | 9 | 18 | 69,23 |
| II- 3 automehaničar | III | 14 | - | - | 5 | 1 | 6 | 42,85 | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 57,14 |
| II- 4 konobar - prodavač | III | 26 | - | 1 | 5 | - | 6 | 23,07 | 8 | 6 | 4 | 2 | 20 | 76,92 |
| III- 3 tehničar prodaje | IV | 25 | 2 | 4 | 3 | 4 | 13 | 52 | 2 | 1 | 6 | 3 | 12 | 48 |
| III- 4 automehaničar - elektromonter | III | 29 | - | 1 | 4 | 1 | 6 | 20,68 | 7 | 6 | 6 | 4 | 23 | 79,31 |
| svega | | 150 | 5 | 9 | 29 | 7 | 50 | 33,33 | 31 | 19 | 25 | 25 | 100 | 66,66 |

- à Očigledna je gromna razlika u procentu prelaznosti između Gimnazije i Stručne škole, kao i između III i IV stepena stručne spreme u okviru same Stručne škole. Razloga je mnogo i smatramo da je upravo ovdje prostor da se i Vi uključite. Na koji način?
- à Djeci treba uporno isticati značaj dobrog obrazovanja za njihov dalji život isticanjem pozitivnih primjera.
- à Veliki broj đaka sa 4 i više jedinica govori o tome da prilikom upisa učenika u prvi razred budete malo oprezniji u smislu da realno procijenite želje i interesovanja Vaše djece.
- à Naziv škole je Javna ustanova Srednja mješovita škola. Vjerovatno Vas buni termin mješovita, koji se odnedavno koristi da označi škole koje sadrže i Gimnaziju i Stručnu školu.
- à Ove školske godine obrazujemo 15 odjeljenja, od kojih 9 odjeljenja izučava Gimnaziju u prijedodnevnoj smjeni (od 7.10 do 13.10) a 6 odjeljenja izučava Stručnu školu u poslijepodnevnoj smjeni (od 13.30 do 19.30). Budući da se praktično radi o dvije škole pod istim krovom, smatrali smo da je prirodno i logično da budu razdvojene smjenama. Dakle, čisto praktični razlozi koji umnogome olakšavaju organizaciju rada škole.
- à Dva odjeljenja prvog razreda Gimnazije i jedno odjeljenje prvog razreda Tehničara marketinga i trgovine se obrazuju po novim obrazovnim programima, dok sva ostala odjeljenja uče po starim programima.
- à Nastava je uglavnom stručno zastupljena, izuzev određenog broja časova engleskog, latinskog, muzičke umjetnosti i praktične nastave.
- à Od 1 do 3 novembra u našoj školi je boravio tim nadzornika sa zadatkom da utvrdi kvalitet obrazovno-vaspitanog rada. Krajem decembra je stigao izvještaj o kvalitetu obrazovno-vaspitanog rada u JU SMS „Vuksan Đukić“. Izvještaj je javan i istaknut je na oglasnoj tabli škole, pa Vas pozivamo da se upoznate sa njim. Ističemo par stavki koje se konkretno tiču Vas:
 - o unaprijediti postojeće i inicirati nove oblike saradnje sa roditeljima,
 - o sakupljati i analizirati mišljenja i ideje roditelja o radu škole,
 - o različitim oblicima komunikacije poboljšati informisanost roditelja o radu Savjeta roditelja i drugim aktivnostima.
- à Škola je izradila Plan za unapređenje obrazovno-vaspitanog rada i prosljedila ga Zavodu za školstvo i Centru za stručno obrazovanje. Sam plan se inače najviše i bavi unapređivanjem saradnje sa roditeljima, a možete ga pročitati u zbornici škole.

AKTUELNO

- à U toku je izrada školskog Web site-a, pa će svi roditelji koji se služe Internetom moći da se informišu i ovim putem o radu škole. Ovim putem pozivamo sve roditelje koji imaju iskustvo u izradi sajtova da se pridruže našem timu i pomognu nam u ovom poslu.
- à Paralelno sa izradom sajta radimo i na Elektronskom godišnjaku, to jest elektronskom foto-albumu na kojem će biti slike Vaše djece sa kratkim komentarom o nekoj temi i, naravno, zajednička slika sa odjeljenskim starješinom.
- à U toku je konkurs za idejno rješenje za izradu loga škole. Konkurs je otvoren isključivo za učenike naše škole, a obezbjeđene su i skromne novčane nagrade.
- à U štampi je i četvrti broj školskih novina FENIKS, pa Vas pozivamo da pročitate šta to pišu naši đaci jer su oni autori svih tekstova.
- à Krajem februara u školi je ugrađen sistem video nadzora. Pokriveni su hodnici i školsko dvorište, a 10 unutrašnjih i 6 spoljašnjih kamera treba da još povećaju bezbjednost Vaše djece, a i škole u cjelini.

POZIV SVIM RODITELJIMA

- à Pozivamo sve roditelje da se uključe u našu akciju i pomognu nam da proglasimo Dan škole. Dakle, ako smatrate da znate neki datum koji je važan za istoriju mojковаčkog srednjeg školstva, molimo Vas da u pisanoj formi dostavite školi ili ubacite u kutiju za roditelje.
- à Još jednom Vas pozivamo da sve Vaše ideje, sugestije, pohvale, primjedbe i kritike koje mogu ovu školu učiniti kvalitetnijom ubacite u vašu kutiju u holu škole, pošaljete poštom ili e-mail-om.

Nadamo se da Vam se dopada ovaj vid komunikacije sa nama i da ćete sa nestrpljenjem očekivati naredni broj ove publikacije. Do tada, ostajte nam zdravo i srdačan pozdrav.

KONTAKT: JUSMSŠ „Vuksan Đukić“, Vuka Karadžića b.b.
tel.(faks): **472-380, 470-068**
e-mail: **jusrvdjukic@cg.yu**

2.2.1. Kako izgraditi jake odnose između škole i zajednice – pet savjeta¹⁰

Iako svaka škola ima svoje specifične potrebe u odnosima sa javnošću, postoje i neke univerzalne koje se mogu primijeniti u svim zajednicama.

Prvo, i najvažnije, *saznajte šta zajednica zna o školi*. Koristite sva moguća sredstva - upitnike, ankete, intervjuje, razgovore - da bi prikupili informacije.

Drugo, kada se identifikuju znanja javnosti o našoj školi, treba *odrediti prioritet*. Ako postoji ozbiljan problem, ne bi ga trebalo ignorisati ili poricati, već se pozabaviti njime.

Ako želimo uspjeh, sljedeći korak bi trebalo da bude *razvojni plan za rješavanje problema*. Veoma je važno uključiti i druge u izradu ovog plana. Koristite ljude i iz škole i van škole. Upotrijebite „ključne komunikatore“ da sakupe i šire informacije o onome što se radi.

Četvrti prijedlog je da imamo na umu da, ako želimo da naš plan odnosa sa javnošću bude stvarno efikasan, moramo *dati zajednici mogućnost da odgovori na njega*. Stoga je sljedeći važan korak, koji se često ne koristi efikasno, oslušivanje njihovih komentara, dilema i sugestija.

Važan dio plana odnosa sa javnošću su i veze uspostavljene sa *medijima*. Mediji se mogu koristiti da se podijele informacije o rješavanju problema i poboljšanju. Njeguajte jake veze sa medijima kada su „dobra vremena“ i biće lakše da pridobijete njihovu podršku kada dođe red na širenje informacija o vašim nastojanjima da školu učinite najboljom, ili u nekim kriznim situacijama.

¹⁰ George E. Pawlas- http://www.education-world.com/a_admin/pawlasPR/pawlasPR021.shtml

„Ako se nekada upitate zbog čega se o nekim školama priča u superlativu, a o vašoj ne, iako postizete iste rezultate, veoma često je razlog tome da škole sa velikim ugledom pridaju ogroman značaj komunikaciji. U takvim školama, direktor i osoblje sebi postavljaju ovo pitanje - Ako mi to ne uradimo, ko će?“ (Bagin, izvršni direktor Nacionalnog udruženja za odnose škola sa javnošću, izjava za *Education World*.)

Džim Dan, predsjednik Nacionalnog udruženja za odnose škola sa javnošću, je za *Education World* izjavio:

„Direktori koji znaju kako da koriste i koriste dokazane prakse u odnosima sa javnošću, imaju škole sa ogromnim elanom, roditelji su uključeni, a đaci zapravo imaju stvarni osjećaj ponosa. Dobra komunikacija je ključna za svako prijateljstvo. Škole nijesu izuzetak.“

2.2.2. Izrada školske brošure

Koliko nas je puta posjetilac ili novi roditelj pitao o istoriji naše škole? Ili o obrazovnim programima koje imamo u školi? Vrijeme je da u školama počnemo da primjenjujemo neke marketinške „trikove“ iz oblasti biznisa i izradimo školsku brošuru.

Ako većina kompanija ima brošure o prodaji koje služe kao profesionalno oruđe koje promoviše istoriju kompanije, ciljeve, proizvode i rezultate, zašto se i škola ne bi pohvalila svojom istorijom, nagradama i statistikom, svojim vezama sa zajednicom i našim vizijama i ciljevima?

Oblikovanje brošure

Prvo bi bilo dobro *prikupiti podatke o istoriji škole* a onda napisati par interesantnih pasusa.

Šta još staviti u brošuru?

Na prvoj trećini stranice *ime škole, logo, slika škole i osnovne informacije kao što je adresa, broj telefona i faksa, sajt, radno vrijeme*.

1. Kalendar školskih datuma i događaja za tekuću školsku godinu.
2. Informacije o direktoru, kontakt, kao i o članovima Školskog odbora.
3. Iskazi o našem motu, viziji, vrijednostima i ciljevima.
4. Obrazovne profile i mogućnosti koje nudi naša škola.
5. Kratak istorijat škole.

Veliki broj kompjuterskih softvera omogućava relativno laku izradu trodjelnih brošura, s tim što treba voditi računa o prelomu teksta zbog presavijanja. Poželjno je da lijepo izgleda, pa se može štampati na kolor štampaču i na sjajnom papiru. Naslove i tekstove štampati u bojama škole. Štampati dovoljan broj primjeraka kako bi ih imali dovoljno za posjetioce, radnike škole, članove Školskog odbora, socijalne partnere i druge. Ukoliko škola nema sredstava za izradu ovakve brošure, može se potražiti sponzor koji bi platio troškove a zauzvrat dobio mali prostor za samoreklamiranje. Relativno mali posao i ulaganje, a višestruka dobit. Zašto ne iskoristiti šansu i promovisati svoju školu?

2.2.3. Odnosi sa medijima

Odnosi sa medijima predstavljaju skup aktivnosti u okviru odnosa sa javnošću, kojima se planski, organizovano i kontinuirano uspostavljaju i održavaju uzajamno korisni odnosi između organizacije i predstavnika različitih medija. Osnovni cilj ove funkcije je stvaranje pozitivnog publiciteta kao specifičnog oblika komunikacije sa svim ciljnim javnostima jedne organizacije. Takođe, cilj izgradnje odnosa sa medijima je i stvaranje specifičnog partnerskog odnosa između organizacije i medija, koji će na željeni način

posredovati u poslovnoj komunikaciji između organizacije i njenih ciljnih javnosti, kako u normalnim uslovima, tako i u periodu eventualne krizne situacije.

Budući da škole nemaju specijalizovane službe za odnose sa javnošću, direktor je ta osoba od koje se očekuje da govori o školi. Važan dio posla svakog direktora je da priču o školi ispriča zajednici. Konstruktivna saradnja sa medijima je zbog toga veoma važna. Iz toga slijedi da bi izgradnja dobrih odnosa sa medijima trebalo da bude strategija koja je dio sveukupnog komunikacionog plana svakog direktora.

Novinari – naši saveznici

Život jednog novinara se ne razlikuje mnogo od našeg. I mi i oni imamo vremenske rokove koji se ne smiju „probiti“. I nas i njih interesuje da dobiju fer i nepristrasnu informaciju o zbivanjima u našoj školi i zajednici. Ako prepoznamo taj zajednički interes to je prvi gigantski korak u razvoju dobrih odnosa sa medijima.

Veliki broj direktora se trudi da lično upozna novinare koji izvještavaju o njihovoj školi. Pola sata koje izdvojimo da popijemo kafu sa njima i lično se upoznamo može biti vrijednije od sati, ako ne i dana, provedenih u objašnjavanju nekih novih procedura i sl.

Razlog za pričanje priče je prilično jednostavan - pozovimo lokalne novinare u našu školu. To će nam pružiti fantastičnu priliku da ih informišemo o stvarima za koje smatramo da su važne. Često ne moramo ništa više da uradimo. Prepustimo sve novinarima, koji su iskusni profesionalci i čiji je posao da traže priče koje su vrijedne objavljivanja.

Održavanje dobrih odnosa sa medijima

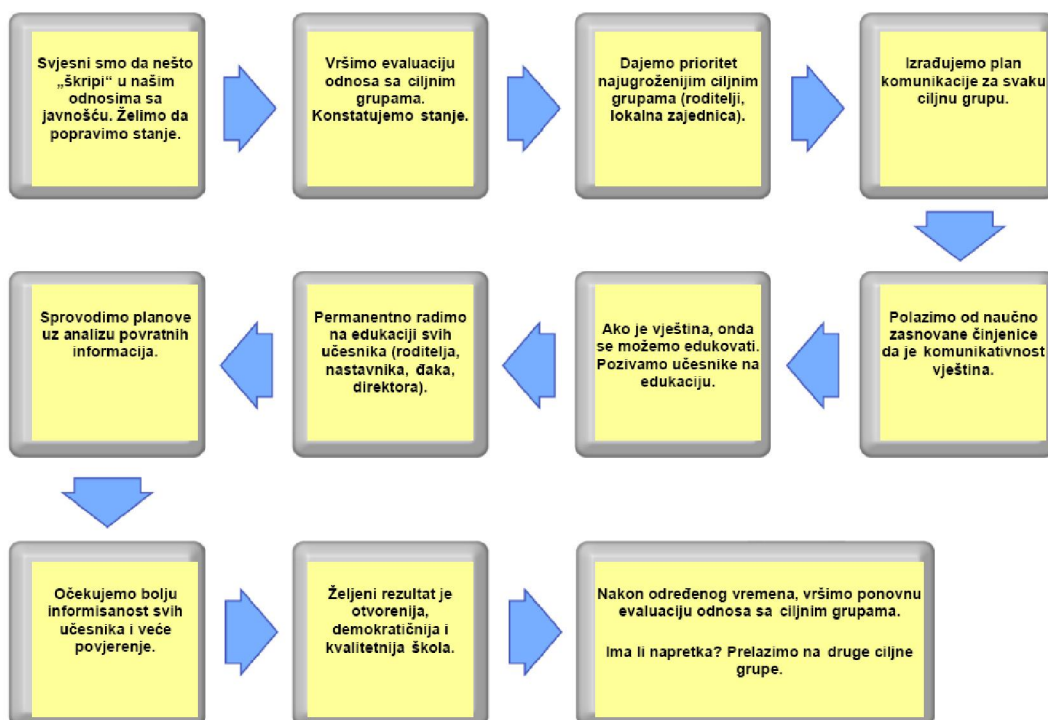
Održavanje dobrih odnosa sa medijima je dragocjeno. Moramo im posvetiti dovoljno pažnje i „hraniti“ ih vijestima. Ovo su neke ideje vodilje koje mogu pomoći direktorima da zasnuju dobre odnose sa medijima.

- Uzvratite poziv novinarima. Direktori koji žele da dobiju lijepe vijesti o svojoj školi u lokalnoj štampi vode računa o tome da uzvrate poziv novinarima kada oni ostave poruku.
- Pravovremeno ih informišite. Novinare požuruju jer vijesti zastarijevaju, moraju da se napišu do određenog roka, pa je vaš posao da pomognete novinaru da svoj posao uradi na vrijeme.
- Imajte razumijevanja za novinarski posao. Nemojte kriviti novinara za stvari koje oni ne kontrolišu. O dužini priče, i da li će je uopšte biti, odlučuju drugi.
- Dajte povratnu informaciju. Ako vam se sviđa šta je novinar uradio, pozovite ga. Ako imate propratni komentar ili pritužbu, pođite pravo kod novinara. Uvijek je bolje direktno razgovarati sa njima, jer u suprotnom počinju da kruže glasine, neprovjerene informacije i gubimo komunikaciju.
- Izbjegavajte da pružate informacije koje je teško interpretirati ili razumjeti.
- Postarajte se da informacije koje pružate budu razumljive i onima koji nijesu u obrazovanju. Izbjegavajte žargon. Budite iskreni i fokusirajte se na činjenice.
- Budite poštteni i iskreni kada novinarima dajete činjenice. Nikada ne koristite – „Bez komentara.“
- Sa istom kurtoazijom se odnosite prema novinarima, kao i prema ostalim gostima.
- Nemojte čekati zadnji čas da pozovete medije. Unaprijed ih obavijestite o nekom značajnom događaju. To će im pomoći da ga uklope u svoj pretrpani raspored.
- Nikada ne tražite od novinara da vam pokaže priču prije nego li je objavi ili da vam vrati fotografije.
- Nikada nemojte reći nešto „nezvanično“.
- Nemojte sugerisati novinaru kako da ispriča priču.

- Zahvalite se novinaru na objavljenoj priči. Vrijeme koje provedete telefonirajući ili pišući je kao novac uložen u banku - imate ga za budućnost.

REZIME (KOMUNIKACIONA STRATEGIJA)

Iz svega rečenog, proizilazi da bi svaka škola trebalo da razradi komunikacionu strategiju - plan unapređenja komunikacija sa određenim ciljnim grupama. Evo kako smo to uradili mi u našoj školi.



LITERATURA

1. Blek, S.: Odnosi s javnošću, Klio, Beograd, 2003.
2. Draker, P.: Veština delotvornog direktora, Klio, Beograd, 2006.
3. Goleman D., Bojacis, R., Maki E.: Emocionalna inteligencija u liderstvu, Asee BOOKS, Novi Sad, 2006.
4. Harvard Business Review (March – April 2000) – Internet izdanje
5. Internet: <http://www.education-world.com/>
6. Izveštaj o utvrđivanju kvaliteta obrazovno-vaspitnog rada, Zavod za školstvo CG i Centar za stručno obrazovanje, Podgorica, novembar 2006.
7. Materijali sa seminara: Komunikacija u školi, mart 2006, Podgorica
8. Marković, M.: Poslovna komunikacija, Klio, Beograd, 2003.
9. Tomić Z.: Komunikologija, Čigoja štampa, Beograd, 2003.

MODUL: DIREKTOR KAO PEDAGOŠKI VOĐA

KARAKTERISTIKE TIMSKOG RADA I MOGUĆNOST IMPLEMENTACIJE U ŠKOLI

Mentorka:
Tatjana Vujović

Kandidat:
Rajko Lekić

**OŠ „Radojica Perović“
Podgorica
2007.**

UVOD

1. POJAM I ODREĐENJE TIMSKOG RADA

Ideja o timskom radu nije nova, o čemu najbolje svjedoči veliki broj istraživanja, studija i knjiga posvećenih ovoj temi. Sklonost čovjeka da živi i radi u zajednici ostala je u genima kao kolektivno nasljeđe, pa se može konstatovati da je čovjek prirodno i genetski predodređen za timski rad. Razumijevanje timova kao grupe pojedinaca koji rade zajednički na rješavanju nekog problema preduslov je za pravilan pristup timu i timskom radu. Timski rad je bitna komponenta učešća radnika u organizaciji, ali i sredstvo koje podstiče radnike na efikasniji i produktivniji rad.

Mnogi autori ukazuju, a to je mnogo puta i dokazano u praksi, da je timski rad posebno značajan u savremenim uslovima, odnosno u uslovima kada postoji visok nivo turbulentnosti i složenosti promjena koje se dešavaju u okruženju i organizacijama. Da bi se organizacija održala u stanju uspješnosti i održive konkurentnosti, potrebno je da se narasli problemi rješavaju trajno i u što kraćem roku. To se najefikasnije i najefektnije postiže uvođenjem timskog rada u organizacije, odnosno udruživanjem kolektivne pameti, vještina i sposobnosti u rješavanju problema. Budući da kvalitetno funkcionisanje u savremenom društvu zahtijeva sposobnost praćenja i selekcije novih informacija, sagledavanje pojava iz različitih uglova, otvorenost za novo iskustvo, sposobnost adaptacije na promjene, timski način rada pokazao se kao brži, operativniji, kreativniji. (*Nauči, poentiraj*, Vidović, S. i saradnici, Beograd, 2005. godina)

Pojam tima se prvenstveno vezivao za sport. Ipak, odnedavno se značaj timskog rada prepoznaje i počinje primjenjivati u radu preduzeća, kompanija, u obrazovanju. Članovi tima ne djeluju individualno – individualni uspjeh je moguć samo kao uspjeh tima. Nepažnja ili neznanje jednog člana dovodi u pitanje uspjeh čitavog tima.

Jedna od definicija tima bi bila: *tim je mala, tijesno povezana grupa ljudi usmjerena na postizanje jasno određenih ciljeva u kojoj su članovi tima odlučni da ih postignu zajedno.*

Postoji suštinska razlika između timova i radnih grupa. One mogu biti iste, sa istim zadatkom, ali njihov način rada i funkcionisanje nijesu isti. Bitna razlika je u načinu rada. Timovi imaju visok stepen samostalnosti, dok u radnoj grupi postoji odgovorna osoba za funkcionisanje grupe – menadžer. Odgovornost u timovima je zajednička dok članovi radne grupe imaju individualnu odgovornost. U savremenim uslovima poslovanja, gdje firme njeguju takvu poslovnu filozofiju u kojoj su poslovni procesi stavljeni u prvi plan, promijenio se način formiranja timova i njihova struktura. Današnji timovi su višefunkcionalni, a njihov se ugled ne zasniva samo u jednom dijelu poslovne funkcije. Stručnjaci iz različitih poslovnih područja rade zajedno u timu i na taj način postižu bolji poslovni efekat, manje troškove i zadovoljne klijente.

Da bi zajednički rad imao odlike timskog rada, neophodno je međusobno dopunjavanje različitih stručnih osobina kroz interakciju, radi realizacije zajedničkog cilja. Pod pojmom **interakcije** podrazumijevamo da svi članovi učestvuju u svim koracima rješavanja problema i da zajednički teže postizanju zajedničkog cilja koristeći svoje kompetencije. Prema tome, **interakcija** je jedna od ključnih odlika tima - ona ga odvajava od grupe kao drugog oblika zajedničkog rada.

Postoje dvije vrste timova – privremeni i trajni. Privremeni timovi zbog dinamičnih promjena u svim oblastima društvenog života nemaju čvrstu i stabilnu strukturu. Njihovo

postojanje se završava realizacijom postavljenih ciljeva. Trajni timovi funkcionišu sa jasnim ciljem neprekidnog unapređivanja temeljnih procesa.

Problem timskog rada je u disparitetu između teorije i prakse. O ovoj činjenici je govorio jedan od najpoznatijih teoretičara menadžmenta P. Drucker. On konstatuje: „Neprekidno pričamo o timovima, a svaka studija dovodi do zaključka da je za posao „top“ menadžmenta zaista neophodan tim. Pa ipak, mi danas praktikujemo, i to ne samo u američkoj industriji, najekstremniji mogući kult ličnosti generalnog direktora kao supermena.“ (P. Drucker: *Moji pogledi na menadžment*, PS Grmeč, 2003. str. 63)

1.1. TIMSKI RAD U OBRAZOVANJU

Jedno od svojstava savremene škole, za razliku od tradicionalnog koncepta, jeste da se na nastavu, odnosno na školsko učenje, gleda kao na *jedan oblik ljudske interakcije i komunikacije*.

Kada se kaže interakcija ili komunikacija onda se prije svega misli na to da je **nastava dvosmjerni proces**, da se u tom procesu uzimaju u obzir stanje i reakcije partnera u komunikaciji, da mora biti naizmjeničnog smenjivanja uloga između onoga ko šalje i ko prima poruke, da postoji međuzavisnost učesnika u komunikaciji i da postoje pravila po kojima se odvija proces komunikacije. Iz svega ovoga može se izvesti zaključak da, ukoliko bi nastavni proces lišili ili mu poništili svojstvo interaktivnosti, mogle bi nastati ozbiljne posljedice po efikasnost nastave. Reforma obrazovanja čija je implementacija u toku u Crnoj Gori, zasnovana je upravo na ovakovom shvatanju nastave. Stoga se u pedagoškoj terminologiji često koristi sintagma *nastava/učenje*, što je znak i prvi signal da se u reformi obrazovanja vraćamo razvojnoj prirodi procesa školskog učenja – kao vidu interakcije. To uključuje sve važne komponente tog odnosa kao što su: svjesne i nesvjesne afektivne primjese (otpori, afektivna vezivanja ili konflikti, pristrasnosti), složena dinamika socijalnih odnosa (podjela uloga, ravnopravnost ...).

Ako se zna da je **interakcija** jedna od ključnih odlika tima, za razliku od grupe kao drugog oblika vezivanja među ljudima, onda se može zaključiti da je zastupljenost timskog rada od suštinskog značaja u nastavi kao centralnoj i primarnoj karici obrazovanja. U takvoj nastavi svi djeluju timski. Podijeljene su uloge: nastavnici imaju prvenstveno ulogu partnera, organizatora nastavnog procesa, dok su učenici u ulozi da rješavaju probleme, saraduju u grupi, zaključuju, povezuju znanja i informacije, formulišu probleme, diskutuju, upoređuju, smišljaju, analiziraju, formulišu svojim riječima, slušaju, crtaju i sl. A sve to vodi realizaciji zajedničkog cilja - da djeca usvoje trajna, kvalitetna i primjenljiva znanja. Ako tako posmatramo nastavu, da bi se postigao krajnji cilj, bitno je da učenici, nastavnici, stručni saradnici i direktor, djeluju odlučno i zajednički, uvažavajući tuđe kompetencije i mogućnosti.

U osnovnoj školi se odvijaju raznovrsne aktivnosti koje su direktno ili indirektno vezane za nastavu. Timski rad je vrlo često najdominantniji oblik rada u realizaciji ciljeva tih aktivnosti. U daljem tekstu ćemo navesti pojedine aktivnosti koje se timskim radom mogu najefektnije realizovati.

Interna evaluacija ili samoevaluacija škole za cilj ima najbolje obrazovanje za našu djecu. Da bi znali kakav je kvalitet obrazovanja, šta u njemu treba poboljšati i unapređivati, neophodno je da ga pratimo i vrednujemo. U tom procesu je samovrednovanje najvažniji činilac. Škola koja zna precizno i pouzdano da utvrdi i profesionalno vrednuje svoja postignuća u različitim oblastima svoga rada i života i da na osnovu toga preduzme korake kako bi unaprijedila svoj razvoj, u stanju je da osigura sopstveni sistem obezbjeđivanja kvaliteta.

U procesu utvrđivanja kvaliteta rada škole treba da su uključeni svi koji učestvuju ili su zainteresovani za rad škole. Najbolje je da proces samoevaluacije sprovede tim koji odabere direktor kao koordinator. U taj tim obično ulaze stručni saradnici, predsjednici

stručnih aktiva, kvalitetni nastavnici, predstavnici roditelja i učenika. Svi članovi treba da djeluju kao tim i tijesno povezana grupa ljudi usmjerenih na postizanje jasno određenog cilja.

Dački parlament, kao savremena tekovina u radu škola, predstavlja vid jačanja duha zajednice i podrške učenicima. Cilj njegovog rada je razvijanje inicijative, samostalnosti, odgovornosti i kritičkog mišljenja učenika, kroz njihovo aktivno uključivanje u život i rad škole. Pošto kvalitet rada učeničkog parlamenta zavisi od adekvatne raspodjele posla, fleksibilnosti raspodjele s obzirom na konkretni radni zadatak, efikasnog donošenja odluka i adekvatnog vođstva, timski rad bi kao oblik funkcionisanja bio najprikladniji da bi parlament odgovorio svojoj svrsi i realizovao postavljene ciljeve. To između ostalog znači, da vještine timskog rada uključuju i vještine komunikacije, da se među članovima podstiče i doživljaj uvažavanja i prihvaćenosti, pa se na taj način povećava i zadovoljstvo članova tima.

Uvođenje **inkluzije** u redovni školski sistem ima za cilj da se pomogne djeci sa posebnim potrebama. U toj pomoći je bitno odrediti nivo podrške koji je potreban djetetu u učenju i školskom životu. Individualnim obrazovnim programom se afirmiše timski rad i u njemu kompetencije i odgovornost svakog člana tima. Takođe se daje podrška roditeljima u njihovom ravnopravnom učešću u timu za podršku. Kao članovi tima se uključuju i lica spolja u vidu specijalizovanih stručnjaka za pojedine poteškoće u razvoju djece.

Reforma osnovnog obrazovanja u Crnoj Gori se sprovodi od školske 2004/05. godine. Postavlja se pitanje šta se sa reformom želi postići. Prije svega akcenat je na decentralizaciji sistema obrazovanja i na omogućavanju veće autonomije škole i nastavnika, kao i na većoj mogućnosti izbora učenika. To znači da škola sama utvrđuje dio programa i kreira svoj **školski kurikulum**. Na nacionalnom nivou se donosi tzv. **otvoreni kurikulum**, u kome se ne propisuju **svi** programski sadržaji, već se omogućava nastavniku da za utvrđene ciljeve sam bira pojedine sadržaje i aktivnosti za njihovo realizovanje. To znači da program „pokriva“ otprilike 75–85 % raspoloživog godišnjeg broja časova za određeni nastavni predmet, dok će ostali dio (oko 4 radne sedmice) definisati škola na osnovu interesovanja, potreba i inicijative učenika/ca, nastavnika/ca, roditelja i lokalne zajednice. Da bi se to realizovalo u školi, neophodno je timsko djelovanje u bar dva ključna slučaja. **Prvo**, da bi škola na valjan i pedagoški opravdan način odabrala 15 – 25% programa koje će realizovati za svoje potrebe, neophodno je formirati tim u koji ulaze direktor kao koordinator, stručna služba škole, predstavnici stručnih aktiva nastavnika, predstavnici roditelja, učenika i lokalne zajednice. Zadatak tima je da odredi koji su to sadržaji koji bi činili dio školskog kurikuluma, a koji bi bili od koristi učenicima i lokalnoj zajednici. **Drugi slučaj** je timsko dogovaranje i rad nastavnika stručnog aktiva oko organizacije i realizacije nastavnih sadržaja kroz predmete ili kroz integralne teme (tematski pristup), izbor didaktičko – metodičke koncepcije nastavnog rada i izbor organizacije nastavnog rada, posebno u prvom ciklusu, uz mogućnost prevazilaženja ograničenja predmetno–časovne organizacije. Poželjno je u tim uključiti stručne saradnike koji će iz svog ugla i u okviru svojih kompetencija doprinijeti realizaciji postavljenog cilja - ostvarivanje efekata reforme obrazovanja kroz realizaciju i opšteg i školskog kurikuluma.

Ovdje smo spomenuli neke ključne oblasti u radu škole koje se mogu na najbolji i najefektniji način realizovati putem timskog rada. Ima tu još mnogo mogućnosti za primjenu timskog rada, jer smatramo da je u savremenim uslovima funkcionisanja društva i društvenih kretanja, pa i u oblasti obrazovanja, to najefikasniji i najsigurniji način da se realizuju postavljeni ciljevi.

2. TEORIJSKO RAZMATRANJE TIMSKOG RADA

2.1. KARAKTERISTIKE TIMSKOG RADA

Današnji svijet karakteriše ogromna količina informacija i njihova dostupnost svakom pojedincu, što zahtijeva razvijenu sposobnost selekcije, samokritičkog sagledavanja, kreativnog spajanja i pregrupisavanja ideja, brzog skladištenja informacija i rješavanja problema. Mnoge podatke je pojedinac u stanju da koristi i plasira tek u saradnji sa drugim licima. Timski rad se pokazao kao brži, operativniji i kreativniji u procesu korišćenja i plasiranja informacija.

Timski rad je zajednički rad ljudi različitih profila, iskustava, sposobnosti, načina razmišljanja. Ta različitost značajno doprinosi ostvarenju krajnjeg rezultata, čiji kvalitet prevazilazi pojedinačna postignuća članova tima.

Šta je tim? Da li želite skup briljantnih umova, ili briljantni skup umova?
Dr Meredith Belbin

Prema Katzenbach-u i Smith-u, šest je osnovnih karakteristika pravog tima:

- *Mali broj članova* - preporučljivo je da timove sačinjava mali broj ljudi, da djeluju operativno i da svaki član upozna snage i slabosti ostalih članova, što je neophodna osnova da se ostvare ciljevi rada tima.
- *Zajednička odgovornost i zajednički rezultat* - umjesto šefa koji donosi odluke, timovima su potrebni članovi koji zajednički donose odluke koje se tiču svih njih i to je u principu bolja odluka nego da se radi o rezultatu pojedinca.
- *Odgovarajuće vještine* – timovi moraju da imaju odgovarajuće sposobnosti i kompetencije neophodne da bi se zadatak valjano obavio. Osim stručnih kompetencija, neophodno je da svaki pojedinac posjeduje kapacite da kvalitetno analizira i rješava probleme, donosi prave odluke i prije svega dobro komunicira. Učenje i lični razvoj su temelji efikasnog rada u timu.
- *Svrha postojanja tima* – direktor treba da definiše autoritet i mogućnosti odlučivanja tima, ali i da bude spreman na korekcije ukoliko je to potrebno. Dobri timovi su investirali značajno vrijeme u razumijevanje, podešavanje i rješavanje problema koji im je dat u zadatak, da bi tek nakon toga mogli davati puni doprinos i značajne i velike rezultate.
- *Jasno definisani ciljevi* – ciljevi su veoma važni i neophodno su povezani sa postojanjem i radom tima. Stoga je važno da ciljevi budu jasni, konkretni, da su jasni svim članovima tima, jer je to neophodan uslov da bi svi vidjeli napredak i prepoznali rezultate svog rada.
- *Opšti pristup* - članovi tima moraju biti usaglašeni oko opštih pitanja i zadataka – ko šta radi, kako se postavljaju planovi, kako se koordinira, koja se metodologija primjenjuje i kakva je edukacija potrebna.

Pravi timovi postižu izuzetne rezultate kada imaju zahtjevne ciljeve. Što je problem koji treba riješiti veći i složeniji, veći je i izazov i potreba članova tima za većim angažovanjem, ulaganjem i razmjenom kompetencija, znanja i sposobnosti.

Osnova za funkcionisanje tima je povjerenje. Potrebno je dosta vremena da bi se izgradilo povjerenje među članovima tima, ali i veoma malo da se povjerenje sruši. Da bi se izgradilo povjerenje u timu, potrebno je da svi članovi imaju jasne i konkretne ciljeve, da imaju otvoren i odgovoran odnos i da postoji spremnost da se saslušaju drugi, da je svaki član odlučan, da podržava jednako sve članove tima, da se preuzima odgovornost

za akcije i rezultate tima, da se osjećaju i razumiju potrebe drugih članova, da se poštuju tuđi stavovi i da se na kraju tolerišu greške članova tima.

Timovi su dobri zato što povećavaju produktivnost, unapređuju komunikaciju i proces donošenja odluka - proces tretiraju kao cjelinu i uvažavaju i integrišu različitosti.

Loši timovi su oni koji sebe doživljavaju kao mašinu, a ne kao ljude sa vrlinama i manama, čiji su članovi neuravnoteženi, loše vođeni i nemotivisani i koji se organizuju samo iz finansijskih razloga.

U uvodnom dijelu smo ukratko naveli da je jedna od glavnih karakteristika tima interakcija i da se tim od grupe razlikuje po organizaciji procesa koja zahtijeva usmjerenost na ljude u jednakoj mjeri kao i usmjerenost na produkte rada. Takođe smo napomenuli da interakcija jeste oblik saradnje, ali nije svaka saradnja interakcija.

R.B. Madduh daje slikovitu razliku između određenja grupe i tima:¹¹

| GRUPA | TIM |
|---|--|
| Članovi grupe misle da su sakupljeni iz administrativnih razloga. Pojedinci u grupi rade nezavisno. Ponekad svoje ideje razmjenjuje sa drugima. | Članovi tima opažaju da zavise jedni od drugih i shvataju da lične i grupne ciljeve mogu najbolje kompletirati preko uzajamne podrške. Vrijeme u timu ne gubi se na takmičenje i na postizanje ličnih ciljeva na uštrb drugih članova. |
| Članovi grupe fokusiraju se na sebe jer nijesu dovoljno uključeni u planiranje zajedničkih ciljeva. Svom poslu prilaze sa pozicija iznajmljene radne snage: „da odrade posao“. | Članovi tima posjeduju osjećanje vlasništva nad poslom koji rade i dijelom zadatka koji obavljaju, to je zato što su učestvovali u odabiranju zajedničkih ciljeva i posvećeni su zadatku. |
| Članovima grupe obično se govori šta da rade umjesto da se pitaju kakav bi najbolji pristup problemu odabrali. Ne ohrabruju se ideje. | Članovi tima doprinose uspjehu cijele organizacije upotrebljavajući svoje talente i znanja i koristeći ih za ispunjavanje odabranih ciljeva tima. |
| Članovi grupe ne vjeruju u motive svojih kolega jer ne razumiju ulogu drugih članova. Izražavanje mišljenja ili neslaganje tretira se kao razdor i ne podstiče se . | Članovi tima rade u klimi povjerenja koja ih ohrabruje da izraze sopstvene ideje, mišljenja, neslaganja i osjećanja. Pitanja su dobrodošla. |
| Članovi grupe su toliko oprezni da pravo razumijevanje nečijeg mišljenja i nije moguće. Pojavljuju se „Igre i igrice“, kao i zamke u komunikaciji, koje neopreznim članovima stvaraju probleme. | Članovi tima praktikuju otvorenu i poštenu komunikaciju. Svi članovi se trude da razumiju tuđa gledišta u vezi sa problemom. |

2.2. ULOGE U TIMU

Da bi tim na najbolji način funkcionisao i da bi realizovao cilj za koji je i određen da postoji i da radi, veoma je važno dobro podijeliti uloge članova tima. Uloge se raspodjeljuju s obzirom na cilj koji treba postići, zadatke koje treba riješiti i uvažavajući kompetencije, nivo aspiracije, socijalne komponente i neke osobene karakteristike članova tima. Jedan od važnijih kriterijuma prilikom raspodjela uloga jesu psihološke karakteristike članova tima:

- *konvergentan/divergentan stil razmišljanja* - *konvergentan* misaoni proces imaju one osobe koje tragaju za jednim rješenjem, na osnovu informacija koje imaju, rukovodeći se logikom - razmišljaju matematički; *divergentan* misaoni proces imaju osobe koje rješavaju problem sagledavajući ga iz različitih perspektiva,

¹¹ Preuzeto iz priručnika T. Pavlovske i D. Pavlović – Breneselović *Timski rad u vaspitnoj praksi*.

novih okvira, pa proces rezultira nalaženjem više mogućih rješenja - ove osobe su kreativne i vrlo otvorene za nova iskustva;

- *radoznalost* - sklonost za prikupljanjem informacija u cilju rješavanja problema;
- *sposobnost prezentacije*;
- *analitičnost* - sklonost ka temeljnoj procjeni;
- *sposobnost prekidanja procjene odlučnim donošenjem odluke*;
- *operativnost* - sposobnost osmišljavanja plana realizacije;
- *sposobnost podsticanja komunikacije* i stvaranje prijatne atmosfere u međusobnim odnosima;
- *izražena odgovornost* - podsjećanje na rokove, preuzete odgovornosti i obaveze.

Kako se timovi formiraju zavisno od vrste zadatka tako se i uloge u timu mogu mijenjati u skladu sa postavljenim ciljem. Ista osoba u timu može obavljati različite zadatke i imati u njemu različite uloge, zavisno od toga koje su njene osobine bitne za koji zadatak. Različiti autori daju različite klasifikacije uloga u timu.

Klasifikacija dr Meredith Belbin koja je zasnovana na psihološkoj procjeni članova, bez obzira na vrstu zadatka, izgleda ovako:

- **Koordinator** - usmjerava aktivnosti, upravlja grupom, vodi računa da sve aktivnosti budu usmjerene ka cilju (prekida diskusiju kad se raspline i sl.). Ima dobro razvijene komunikacijske vještine i to radi na način da ne guši inicijativu ili naruši međusobno poštovanje i samopoštovanje članova.
- **Inovator** - zadužen je za osmišljavanje novih ideja i strategija.
- **Pokretač** - unosi energiju, podstiče motivaciju članova i pokreće na akciju. Ova je uloga manje važna u kasnijim fazama kada je tim već dobro uigran.
- **Istraživač** - doprinosi timu istražujući i sakupljajući nove informacije koje su relevantne za zadatak.
- **Timski igrač** - igra ulogu dobrog komunikatora, nekog ko pokušava da preduprijedi i razriješi problem u međuljudskim odnosima, perceptivan je, usmjeren na druge i brižan.
- **Evaluator** - inteligentan, analitičan, zna da odvoji ljude od njihovih ideja, ima zadatak da procjenjuje ideje do kojih je tim došao.
- **Finišer** - obraća pažnju na detalje. Vodi računa da svi detalji u planu budu povezani, da svi aspekti projekta budu unijeti u vremenski plan i da su svi detalji projekta realizovani.

U literaturi se mogu sresti i druge raspodjele uloga. Veoma je važno jasno konkretizovati domen uloge (koje radne zadatke obuhvata) i odgovornost koja proizilazi iz svake uloge. Ovo je važno uraditi na početku suočavanja tima sa zadatkom.

2.3. NAČIN DONOŠENJA ODLUKE

Usljed heterogenog sastava timova i različitih znanja, iskustava, crta ličnosti i drugih osobnosti članova, poseban problem može biti način donošenja odluka i to može negativno da utiče na grupnu koheziju. Stoga su jako bitne komunikacijske vještine i doživljaj grupne pripadnosti, tolerancije i prihvatanja. Krajnji efekat rada tima ne mora da bude rješenje koje svaki član prihvata i za koje misli da je najbolja varijanta. Bitno je da svaki član može uopšteno da prihvati izabranu opciju i da mu to nije problem u nastavku rada tima.

Da bi se donijela najprihvatljivija odluka, taj proces se odvija kroz nekoliko faza:

1. *Faza otvaranja* - traganje za što više ideja, mogućih rješenja, za sada ih ne procjenjujući. Preuranjena procjena može da smanji broj dobijenih ideja, a

naročito bi bile ugrožene kreativne, neobične ideje. U ovoj je fazi važno podstaći učešće svih članova kako bi se dobio širok i raznolik opseg ideja.

2. *Faza sužavanja* - članovi iznose svoje ideje, pojašnjavaju ih da bi ih svi članovi tima razumjeli na isti način. Iznesene ideje ostali članovi komentarišu prvo navodeći aspekte koji im se dopadaju pa tek kasnije aspekte koji se negativno procjenjuju. Važno je odvajati ideju od osobe, obrazlagati svoje stanovište i sukobljavati ga sa drugim stanovištima argumentovano. Nakon ovog slijedi rangiranje ideja i njihovo grupisanje po značaju, opštosti ili sličnosti.
3. *Faza zatvaranja* - procjenjuju se oformljene kategorije, eventualne veze među njima, vrši se konačan izbor rješenja koje svaki član tima može prihvatiti i podržati.

Procesu donošenja odluka često prethodi analiza problema kojom se jasno definiše problem prije nego što počnu da razmišljaju o mogućim načinima da se on riješi. (Vidović, S. i saradnici: *Nauči, poentiraj*, Beograd, 2005.)

2.4. ULOGA VOĐE TIMA

Vođa tima se ne određuje dekretom niti odlukom, već je on najčešće neformalno prepoznat od članova tima kao najprihvatljiviji za lidera. Da bi tim na najbolji način funkcionisao i svojim postojanjem i radom odgovorio svrsi i kao takav bio dobra garancija da će se predviđeni ciljevi realizovati, lider bi morao inspirisati članove tima na kreativnost i inovacije. Neophodno je da su takve vođe i sami aktivni, preduzimljivi, energični i predani zadatku koji izvršavaju. Inspirisanje tima se ni u kom slučaju ne postiže bukom i agresivnošću.

Za razliku od vođe grupe koji je koncentrisan na zadatak, vođa tima je usmjeren i na zadatak i na ljude. Vođa tima:

- motiviše članove tima na usavršavanje,
- favorizuje stručnost i odgovornost,
- insistira na interaktivnom radu u timu (u grupi nema jednosmjerne komunikacije),
- ohrabruje participaciju članova u donošenju odluka,
- kreira atmosferu povjerenja i grupne pripadnosti,
- pomirljivo i argumentovano djeluje u situacijama konflikta...

Pored ovih specifičnosti, uloga vođe tima obuhvata i zadatke koji su sastavni dio svih oblika liderstva. Vođa tima:

- vrši izbor članova tima,
- organizuje rad,
- vrši raspodjelu dužnosti,
- kontroliše rad članova tima,
- vodi računa o spoljnim faktorima koji mogu da ugroze rad tima.

Savjeti za voditelje tima:

1. Treba podsticati razmišljanje saradnika (*Da li neko ima drugačije rješenje?*), **ne** davati odgovore.
2. Kod odlučivanja tražiti konsenzus, pri čemu je važno uspostaviti kriterijume za evaluaciju prijedloga, ostaviti vrijeme i prostor za razmišljanje, ne izbjegavati saznajne konflikte, produktivno ih rješavati.
3. Ohrabrivati participaciju članova u timskom radu.
4. Na sastancima usvojiti jasan plan rada i konkretan vremenski okvir.
5. Treba davati podršku u stresnim periodima, razrješavati konflikte, ohrabrivati pridruživanje novih članova.

6. Ne plašiti se suočavanja sa konfliktima.

2.5. FAZE FUNKCIONISANJA TIMA

Da bi se postigao uspjeh tima, potrebno je razumjeti i poštovati *različite faze* u razvoju tima.

1. Formiranje tima - prva faza u kojoj se biraju članovi tima i određuju njihovi zadaci. Vjerovatno jedna od najosjetljivijih faza gdje svaki izabrani član tima mora biti timski orijentisan, znati svrhu postojanja tima, biti posve siguran u svoju ulogu, kao i uloge ostalih u timu, znati svoja prava i odgovornosti, osjećati se dobro i sigurno u timu. Ovdje prije možemo govoriti o **radnoj grupi** nego o timu. Osnovna je razlika što radna grupa nema visok stepen samostalnosti i što još uvijek postoji osoba koja njome upravlja.

2. Usaglašavanje tima - najbolnija faza u kojoj tim još ne opravdava svrhu svog postojanja i ne ispunjava svoje ciljeve. Ova je faza često ispunjena konfliktima koji su uzrokovani različitim osobenostima, znanjem i interesima članova tima. Konflikti se manifestuju kroz nepovjerenje i odrambeno ponašanje pojedinaca. Neophodno je da se ti konflikti razriješe prije početka konkretnog posla, jer u protivnom to naknadno može biti veliki problem. Zavisno od razvoja situacije, ovakav **potencijalni tim** može postati ili pravi tim ili pseudotim.

3. Funkcionisanje tima - faza u kojoj su članovi u potpunosti prihvatili svoje mjesto i ulogu u timu i kreativno pristupili rješavanju problema. **Pravi tim** funkcioniše uravnoteženo sa članovima koji u principu imaju podjednaki nivo znanja u svim aspektima. Individualni uspjeh nerazdvoji je od timskog uspjeha.

4. Unapređivanje tima - u ovoj fazi se ponovo javljaju konflikti - ali ovaj put na drugoj osnovi; oni nijesu lični ili destruktivni kao u drugoj fazi, već kreativni, argumentovani i usmjereni na unapređivanje učinkovitosti cjelokupnog tima. Svaki član tima zainteresovan je za podizanje ne samo lične, već i timske učinkovitosti. Ostvarenje „nemogućih“ ciljeva postaje smisao i filozofija postojanja. Neprekidno učenje i brzo prihvatanje promjena važna je karakteristika **timova sa visokom učinkovitošću**.

Pseudotimovi nazivaju sebe timovima, ali oni to nijesu. Članovi pseudotima nemaju zajednički identitet i uvijek nastupaju kao individualci. Uvijek funkcionišu znatno gore nego radne grupe, jer se u pravilu ne zna ko je odgovoran za rezultate. Pseudotimovi su i oni koji nastaju onda kada nema stvarnih potreba za formiranjem tima - zbog formalnih razloga ili jednostavno iz nekih drugih perifernih razloga. (Nenad Stojiljković: Copyright SWING informatika)

2.6. OSNAŽIVANJE TIMA

Paralelno sa težnjom tima da usmjeri svoje aktivnosti ka realizaciji ciljeva odvija se i aktivnost na učvršćivanju odnosa u timu i razvijanje i njegovanje osjećaja za grupnu pripadnost.

Cilj ovih aktivnosti su njegovanje kolektivnog (timskog) duha, razvijanje radnih odnosa, mogućnost da se članovi tima upoznaju u jednom drugom svijetlu, da upoznaju mogućnosti, sklonosti, osobenosti drugih, jačanje svijesti o zajedništvu, a sve je to značajno za funkcionisanje tima i uspješnu realizaciju ciljeva koje je tim pred sobom postavio.

Aktivnosti koje su usmjerene na osnaživanje tima zavise od prethodne procjene. Ukoliko postoje segmenti gdje tim ima problem, onda se time bavimo, a ukoliko nema problema, onda se bavimo aktivnostima u kojima treba unaprijediti funkcionisanje tima.

Mjere kojima možemo osnažiti tim su:

- Omogućiti timu da definiše i razvije svoju viziju. Tako se podstiče odgovornost i osjećaj grupne pripadnosti.
- Zajednički raditi na realizaciji kratkoročnih ciljeva, koji u krajnjem slučaju ne moraju imati veze sa ciljem tima, ali daju mogućnost članovima da se bolje upoznaju i zbliže.
- Povremeno organizovati sastanke tima van škole, po mogućnosti višednevne. To ljude povezuje, upućuje ih jedne na druge i jača grupni duh.
- Dobra mjera je organizovati neku vrstu zabavljanja (izleti, posjećivanje kulturnih manifestacija, odlazak na muzičke koncerte i sl.) jer se na taj način učvršćuju veze među ljudima.
- Proučavati principe rada uspješnih timova, tražiti uspješne primjere i mogućnosti primjene u načinu funkcionisanja vašeg tima.
- Treba razmjenjivati lična iskustva i očekivanja članova tima.
- Empatija i podržavanje između sebe treba da bude osnovni princip funkcionisanja tima.
- Zajednička podjela uloga i zadataka, kako individualnih, tako i grupnih.

Važno je naglasiti da je postupak osnaživanja tima konstantan proces i nikako ne bi trebalo da ima sporadičnu, periodičnu ulogu. Odgovornost za ovu aktivnost trebalo bi da pripadne svakom članu tima i to ne kao nametnuta, već da to bude zajednička potreba svih članova.

2.7. KONFLIKTI I NJIHOVO PREVAZILAŽENJE

Konflikti su sastavni dio ljudskih odnosa kao i svih oblika rada koji karakterišu grupu, tim ili neki drugi način organizacije rada. Nesporazumi koji se javljaju između članova tima mogu ozbiljno da utiču na efikasnost rada ali se dobro preduzetim mjerama mogu preduprijeti i dodatno ojačati tim. Neki konflikti su vezani za razvojne faze tima.

Za prevazilaženje konflikata vrlo je važno odrediti u kojoj sferi se konflikt dešava. Friedrich Glasi i Rudi Ballreich predlažu kategorizaciju nivoa koji mogu biti izvori konflikta:

1. Nivo individualnih članova

Pod time se podrazumijeva psihička osobenost (problemi) pojedinca, što može da se reflektuje na rad grupe. Izražena osjetljivost, razdražljivost, doživljaj ugroženosti u grupi koje pojedinac prenosi na funkcionisanje tima, ili određene karakteristike ličnosti, koje su u suprotnosti sa timskim radom (netolerantnost prema drugačijem mišljenju, zatvorenost i nepovjerenje prema drugima, teško podnošenje kritike, i sl.) mogu da se negativno odraze na rad i efekte tima. U tom slučaju, preporučljivo je upotrijebiti vještinu komunikacije u kojoj ćemo takvu osobu podstaći da priča o onome što joj smeta, aktivno je slušati, izraziti i svoja osjećanja, potrebe i interese u konfliktnoj situaciji i sl.

2. Nivo interakcije

Timovi moraju biti otvoreni za različitost i razvijati strategiju da se ta različitost koristi kao prednost a ne kao izvor konflikata. To je moguće ako među članovima vlada atmosfera prihvatanja, povjerenja i sigurnosti. U protivnom, iznošenje drugačijeg mišljenja može biti problem.

Drugi mogući razlog za nesporazume na ovom nivou jeste nezadovoljstvo člana dodijeljenom ulogom. Ovaj problem bi se mogao prevazići vještinom pregovaranja i to takvog koji zajedničko rješenje traži sa stanovišta interesa i/ili potreba, a ne sa stanovišta pozicija.

3. Nivo sadržaja

Ovaj nivo se odnosi na konflikte nastale na osnovu nivoa znanja, usljed različitih uglova i zvanja (profila) i određenja sadržaja. U ovakvim sukobima je značajno naglasiti važnost različitosti koristeći se vještinom komunikacije, ravnopravnosti različitih uglova posmatranja pojava, a da bi se smanjila napetost i da bi se preduprijedilo etiketiranje članova.

4. Nivo procedure

Na ovom nivou nastaju sukobi usljed neadekvatnog izbora metoda rada ili odsustva dogovora oko izbora načina rada. Način prevazilaženja je sličan kao i na nivou sadržaja, odnosno bitno je smanjiti tenziju i povratiti harmoniju tima kroz isticanja ravnopravnosti izbora svih metoda rada, a zatim usmjeriti tim na izbor najadekvatnije metode s obzirom na konkretni cilj.

5. Odnos uprave (direktora) prema radu tima

Mogući izvori konflikata na ovom nivou zavise od prirode odnosa uprave (direktora) prema nivou samostalnosti tima u odlučivanju i donošenju strategije rada i realizacije zacrtanih ciljeva.

Najmanje samostalnosti imaju timovi prema kojima nadređeni imaju autokrativan, direktivan odnos. Ti timovi ne mogu donositi odluke i ograničenog su dometa i ograničeno je uvažavanje njihovog mišljenja.

Ako se odluke tima ozbiljnije razmatraju, tako što se saslušaju njihova mišljenja, a zatim uprava sama donese odluku, onda direktor i njegovi saradnici imaju konsultativni stil.

Ukoliko uprava dozvoljava timu da pored iznošenja svog mišljenja može u izvjesnoj mjeri i da donosi odluke, onda ona ima participativni stil.

I na kraju, ukoliko uprava zajedno sa timom odlučuje ili to u potpunosti prepušta timu, onda ona ima kooperativni ili autonomni stil.

Uprave (direktor) uslovljavaju pojavu nesporazuma u radu tima u zavisnosti od stila rukovođenja. Sa manje samostalnosti u odlučivanju mogući su veći konflikti i obratno, što je stepen odlučivanja veći ili potpun, članovi tima imaju manje razloga za ljutnju, jer u tome vide svrsishodnost svoga rada. Mogućnost izbijanja konflikata se umanjuje ukoliko se razjasni i konkretizuje zadatak tima, područja kompetencije i odgovornosti, kako tima, tako i škole i njene uprave, i, naravno, ukoliko se postigne kohezija u vezi sa tim.

3. PROCJENA EFIKASNOSTI TIMA

Svrha evaluacije (procjene) jeste unapređivanje rada u timu i njegovih rezultata i ona bi trebalo da se konstatno odvija. Prilikom procjene efikasnosti timskog rada veoma je važno šta se želi provjeravati i na osnovu toga donijeti određenu ocjenu o svrsishodnosti timskog rada. Pri čemu bi bilo bitno da se ne provjerava samo konačni rezultat rada ili ostvareni ciljevi u pojedinim fazama realizacije ukupnog cilja, nego je takođe važno kako se dolazi do konačnog rezultata, kako se donose odluke, ima li u tom pogledu problema u funkcionisanju tima, kakva je komunikacije među članovima tima, kako se prevazilaze konflikti koji se mogu javiti i kakva je uloga direktora u svemu tome.

U praksi se pokazalo da se najčešće analiziraju sljedeći aspekti u radu tima:

- **Poređenje postavljenog i ostvarenog cilja.** Tu se prije svega misli na proizvode rada, kvalitet konačnog proizvoda, zaključak na osnovu analize određene aktivnosti ili područja rada škole, realizacije mjera preduzetih u otklanjanju negativnosti u radu škole i sl.
- **Analiza (procjena) procesa rada.** Ovaj aspekt se odnosi na procjenu jasnoće postavljenog cilja, procjenu kompleksnog sagledavanja problema sa kojim će se

tim baviti, procjenu efikasnosti i kooperativnosti u održanim sastancima, donošenju odluka i efektivnosti u rješavanju problema, procjenu jasnoće i izbalansirane podjele uloga na osnovu kompetencija, crta ličnosti i afiniteta članova tima i njihovih očekivanja i mogućnosti doprinosa u realizovanju ciljeva.

- **Procjena interakcije među članovima tima.** Analiza se odnosi na kvalitet vođstva, procjenu saradnje među članovima tima, procjenu razrješavanja konflikata koji se javljaju u radu tima, procjenu uključivanja članova u proces realizacije ciljeva, procjenu svjesnosti o odgovornosti članova tima i na mogućnost odlučivanja u okviru svojih kompetencija i sl.

Procjena funkcionisanja tima i realizacije cilja koji je postavljen pred njega se vrši interno - mogu ga sprovesti sami članovi tima (samoevaluacija) ili spolja i za to su u školi najkompetentniji stručni saradnici. Direktor je lice koje bi trebalo da je najviše zainteresovano za tu procjenu i za utvrđivanje mehanizama (metoda) za najkompetentnije sprovođenje evaluacije ili samoevaluacije timskog rada. Procjena se obavlja putem upitnika, anketa, intervjuva, skala procjena, opservacije, testova. Evaluacija timskog rada treba u startu da se bazira na upoznavanju sa mogućim karakteristikama uloga članova u timu. Cilj je produbljivanje znanja članova tima sa ulogama koje bi im najbolje odgovarale, uzimajući u obzir osobine individualnog karaktera, kao i isticanje razlika između toga kako nas drugi opažaju i na koji način sebe opažamo. Ako su uloge u timu dobro određene, uzimajući u obzir individualne karakteristike, kompetencije, aspiracije, način komunikacije i druge osobenosti članova, ta činjenica može da bude od presudnog značaja za efektivnost rada i dobra polazna osnova za realizaciju postavljenih ciljeva. To, takođe može biti dragocjeno direktoru škole kod formiranja timova, davanja uloga, određivanja ciljeva i uvjerenosti u mogućnost realizovanja preduzetih aktivnosti. Takvu procjenu je najbolje uraditi pomoću upitnika za samoprocjenu uloge u timu, koji je napravila Meredith Belbin. Najbolje bi bilo da sprovedenje upitnika, analizu rezultata i donošenje određenih zaključaka ili dobijanje relevantnih saznanja o mogućnostima svakog pojedinca urade stručni saradnici u školi.

Ukoliko škola raspolaže sa kompetentnim stručnim saradnicima, oni mogu biti od velike koristi kao kreatori i realizatori evaluacije ostalih aspekata rada tima. To može biti evaluacija odnosa u timu, načina razrješavanja konflikata, načina odlučivanja, podsticanja kreativnog mišljenja, vođstva u timu, građenja povjerenja, osnaživanja tima, procesa funkcionisanja tima i dr.

4. PRIMJENA TIMSKOG RADA U ŠKOLI

Primjena timskog rada u školi je poželjna, moguća i u praksi se često i dešava. U školi „Radojica Perović“ timski rad zauzima dominantno mjesto u raznovrsnim aktivnostima koje se odvijaju i čiji je glavni cilj da učenici usvoje kvalitetna, trajna i primjenljiva znanja sa jedne strane i da se dobro osjećaju i da im je u školi prijatno sa druge strane. Direktor u školi je lice koje obezbjeđuje povoljnu klimu za funkcionisanje timskog rada, za uvažavanje kompetencija njegovih članova, kao i da se u većini slučajeva poštuju i sprovode u djelo odluke koje donese tim. U svakom slučaju, direktor obezbjeđuje prilično visoku autonomiju u radu tima i u donošenju njegovih odluka. Direktor formira timove u skladu sa problemom koji tim treba da riješi, kompetencijama članova tima, ličnim osobinama, načinom komunikacije, sposobnostima prihvatanja odluka i mogućnostima implementacije. U većini slučajeva direktor je koordinator ili organizator timskog rada, a nerijetko i član koji ima svoje zadatke i uloge. U daljem dijelu teksta navešćemo nekoliko primjera djelovanja timskog rada koji se pokazao efektivnim u realizaciji ciljeva koji su pred njim postavljeni.

Primjer 1. Osnovnu školu „Radojica Perović“ su u aprilu mjesecu 2005. godine obišli predstavnici Zavoda za školstvo, tačnije Odjeljenje za neposredan uvid u rad obrazovno – vaspitnih ustanova. Nakon boravka u školi napravljen je izvještaj o utvrđenom kvalitetu vaspitno-obrazovnog rada. Izvještaj je bio dosta afirmativan u mnogim segmentima rada škole. Naravno, bilo je tu i izvjesnih primjedbi na osnovu kojih su date i preporuke o tome kako da se uočene negativnosti otklone. Plan za unapređivanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada trebalo je napraviti i proslijediti Zavodu za školstvo i na osnovu toga ispraviti negativnosti u radu i funkcionisanju škole. Direktor je napravio tim koji će se tim problemom pozabaviti. Pedagog je dobio zadatak da napravi Plan za unapređivanje kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada. U realizaciji plana svoje uloge su dobili direktor, pomoćnici direktora, pedagog, psiholog, rukovodioci stručnih aktiva, rukovodioci sekcija, pojedini nastavnici, razredne starješine, Savjet roditelja, predstavnici Ministarstva prosvjete i nauke i domar.. Angažovanjem tima većina ciljeva koji su pred tim postavljeni je realizovana.

Primjer 2. Pošto je inkluzivno obrazovanje nezaobilazan aspekt reforme osnovnog obrazovanja, on se u školi obavezno sprovodi. Nakon što se registruje dijete sa posebnim potrebama, direktor kao koordinator pomoći takvoj djeci odredi tim koji će se time baviti. Mnogi članovi tima su po svojim kompetencijama automatski predviđeni za to. Direktor se tu javlja kao koordinator (organizator). Pedagoško-psihološka služba u saradnji sa roditeljima djeteta, učiteljem ili nastavnicima po pojedinim programskim oblastima sastavlja IOP. U tom individualnom programu su precizirane uloge svakog člana tima, sa ciljem da se njihovim angažovanjem pomogne djetetu sa posebnim potrebama. Obično se kao spoljni saradnici uzimaju ljekari - specijalisti koji su nezaobilazan dio tima u realizovanju postavljenih ciljeva.

Primjer 3. Jedna od osobenosti reforme obrazovanja jeste i organizovanje i rad Đačkog parlamenta. Da bi se ostvarili ciljevi koji su predviđeni kao svrha ovakve organizacije učenika, neophotan je timski rad kao nezaobilazan uslov procesa realizacije ciljeva. U školi Đački parlament radi već dvije školske godine. Pedagog se javlja kao koordinator i konsultant, a parlament ima široku autonomiju u radu. Parlament čine po dva predstavnika odjeljenja od V – VIII razreda. Parlamentom rukovodi predsjednik parlamenta. Parlament djeluje kao tim sa posebnim ulogama i zaduženjima. Pored predsjednika, u radu parlamenta aktivno učestvuju tri potpredsjednika, sekretar, zapisničar, članovi komisija po pojedinim oblastima i svaki član. Uvedena su pravila rada, parlament ima svoj statut, poslovnik o radu, način odlučivanja. Sve ovo zahtijeva timski rad u kome su podijeljena zaduženja, način vođenja, sistem odlučivanja, stil zaključivanja i donošenja odluka i preporuka za upravu škole i ostale subjekte koji su zainteresovani za vaspitanje i obrazovanje djece.

Primjer 4. U školi je sprovedena analiza zaključivanja ocjena na kraju školske 2005/06. godine. Na osnovu te analize utvrđeno je da određeni broj ocjena nije zaključen u skladu sa pravilom da se u obzir uzima i frekvencija ocjena u toku cijele školske godine. Direktor je napravio tim sa ciljem da se poboljša objektivnost ocjenjivanja i da se preduprijedi nepotizam. Pedagog je dobio zadatak da napravi akcioni plan, sa ciljem da se ova pojava suzbije ili svede na što manju mjeru. Direktor je odredio tim koji će na osnovu plana preduzeti određene mjere i aktivnosti. U akcionom planu predviđena su zaduženja pojedinih članova tima, koje je mjere neophodno preduzeti i kako sve to evaluirati.

Primjer 5. Škola je od Zavoda za školstvo dobila zadatak da napravi plan stručnog usavršavanja nastavnika I razreda reformisane škole, koji će od školske 2007/2008.

godine raditi po novim programima. Direktor je sastavio tim koji će taj zadatak da realizuje. Pedagog je dobio ulogu da izradi plan za stručno usavršavanje, učitelji koji su već prošli seminar su u obavezi da predstave pojedinačno programe po kojima će se raditi, pedagog i psiholog su dužni da naprave edukativne radionice i da ih realizuju sa učiteljima i da se u saradnji dva aktiva napravi plan obavezne hospitacije časova. I ovdje je urađen akcioni plan po kome će se realizovati pomenuta aktivnost sa preciznim zaduženjima svakog člana tima i sa vremenskim okvirima za realizaciju.

U školi se dosta aktivnosti, koje su direktno ili indirektno vezane za nastavu, izvode timskim radom. U ovom radu smo naveli samo karakteristične primjere.

ZAKLJUČAK

Timski rad je imperativ savremene organizacije. Nesnalaženje u vremenu informativnog buma, brzih promjena u društvu i ograničene mogućnosti pojedinaca u savremenoj organizaciji pa i u školi, uspješno se rješavaju jedino uvođenjem timskog rada. Umjesto parcijalnih znanja i sposobnosti danas na značaju dobijaju integrisana znanja i vještine. Svi moraju biti međusobno povezani. Uspješan timski rad podrazumijeva njegovo jasno definisanje i određenje njegovog sadržaja. Timovi ne smiju biti instrumenti za verifikaciju tuđih stavova, odnosno onih koji su ih formirali. Direktor škole je taj koji prijedloge timova treba da pretvori u odluku. Ukoliko odbaci odluku tima, onda se radi o zloupotrebi timskog rada.

Mora se imati u vidu da su efekti timskog rada uvijek veći od prostog zbira pojedinačnih radova, jer „dviije glave su pametnije od jedne“. Veliki svjetski hotelijer Rej Krok kaže: „Nijedan pojedinac nije dobar kao cjelina“. Zbog toga je potrebno pribjegavati timskom radu i učenju kako zajednički raditi.

Timovi moraju afirmisati individualne vrijednosti jer tim jeste da radi zajedno ali svaki pojedinac misli posebno. Svako drugačije shvatanje tima ličilo bi na „skup klovnova“ koji misle isto i rade isto.

LITERATURA

1. Drucker, P.: Moj pogled na menadžment: Izbor iz dela o menadžmentu, Adižes, Novi Sad, 2003.
2. Grupa autora: Nacrt smjernica za razvoj škola – osnovna škola i gimnazija, BiH: IBF međunarodni konsalting u saradnji sa Britanskim vijećem, Projekat EU – reforma općeg obrazovanja u BiH, 2005.
3. Glasser, W.: Kvalitetna škola – škola bez prisile, Educa, Zagreb, 1994.
4. Glasser, W.: Teorija izbora, Alinea, Zagreb, 2000.
5. Havelka, N.: Motivacija u obrazovanju, Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju, Beograd, 1991.
6. Ivić, I. Pešikan, A. Antić, S.: Aktivno učenje 2, Institut za psihologiju, Beograd, 2001.
7. Malešević, R.: Menadžment timskog rada, Novi Sad: Agencija za marketing "EdCom", Beograd, 2005.
8. Mrše, S. i saradnici: Twinning tehnikarijum: Zbirka inovativnih postupaka i tehnika za unapređivanje rada škola i Školskih uprava Ministarstva prosvete i sporta,

Beograd, Kulturkontakt Austrija i Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, neobjavljen rad (dostupno na www.twinning.mps.sr.gov.yu), 2004.

9. Mrše, S. i saradnici: Vodič za unapređivanje rada nastavnika i škola, Reformski obrazovni krugovi u saradnji sa Savezom učitelja Republike Srbije, Forumom beogradskih osnovnih škola, Pedagoškim društvom Srbije i Fondom za otvoreno društvo, Beograd, 2005.
10. Pavlovski, T.; Pavlović – Breneselović, D.: Timski rad u vaspitnoj praksi, Filozofski fakultet – Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd
11. Stojiljković, N.: Copyright (c) SWING Informatika.
12. Vidović, S. i saradnici: Nauči, poentiraj, Njemačka organizacija za tehničku saradnju (GTZ) GmbH, Beograd, 2005.

MOTIVACIONE FUNKCIJE DIREKTORA ŠKOLE U ODNOSU NA ZAPOSLENE

Mentorka:
Tatjana Vujović

Kandidat:
Zvonimir Knežević

**OŠ „Meksiko“
Bar
2007.**

UVOD: POJAM I ZNAČAJ MOTIVACIJE

Motivacija predstavlja skup procesa koji podstiču, usmjeravaju i podržavaju ljudsko ponašanje ka određenom cilju. Sam pojam objašnjen je kao psihološki proces na više načina ali u osnovi se svodi na određeno ponašanje ili opredjeljenje nekog lica.

Drugi je definišu kao opšti naziv za činjenicu da su radnje jednog organizma djelimično određene u pravcu postizanja određenog cilja. To je upravljanje volje po određenim motivima. (Damjanović, 2006.). Motivacija u savremenoj psihološkoj literaturi označava tri grupe pojava: 1) uzroke, pokretače ili izvore ponašanja; 2) procese pokretanja i usmjeravanja ponašanja; 3) očekivane ili ostvarene ishode ponašanja koji mu daju određeni smisao (Pedagoška enciklopedija, 1989.). Često se upotrebljava za označavanje samo jedne od navedenih osnovnih motivacionih pojava, a postoje sinonimi za izraz - motiv - nagon- potreba. Kada se upotrijebi izraz motivacija, obično se misli na unutrašnje i spoljašne motive, ali ne treba zaboraviti i na procese i mehanizme njihovog aktiviranja, usmjeravanja i jačanja i odnos prema ciljevima i sadržajima koje želimo ostvariti.

Ljudi su se od uvijek interesovali za činioce koji određuju njihovo ponašanje. Tako, početkom XX vijeka, u psihologiji su dominantne dvije međusobno suprotne koncepcije: racionalistička, koja ponašanje objašnjava sviješću, inteligencijom i slobodnom voljom, i mehanička koja ponašanje objašnjava djelovanjem fizičkih sila pa izvore ponašanja nalazi u navikama, instiktima, refleksima i sl.

Danas u ovoj oblasti psihologije postoji veliki broj uglavnom specifičnih teorija. Još uvijek u ovoj oblasti nijesu postavljeni metodološki standardi. Glavne teškoće proizilaze iz prirode same motivacije. Ona je istovremeno dispozicionog i situacionog, unutrašnjeg i spoljašnjeg karaktera. U njoj se prožimaju dinamička i kompetencijska svojstva jedinice, biološke karakteristike i društveno-kulturni obrasci ponašanja.

Proučavanjem motivacije otvorio se širok front za istraživanja koja polaze od pretpostavke da se u osnovi svake oblasti ponašanja nalazi posebna motivaciona struktura. U tom smislu može se govoriti o motivaciji za rad, za stvaralaštvo, za međusobne odnose i dr., kao posebnim motivacionim podsistemima u sklopu ukupne motivacije pojedinaca ili čitave grupe.

Motivacija može biti prisutna u različitom stepenu kod različitih ličnosti na istom poslu i sa istim stepenom obrazovanja. Za dobru organizaciju, u bilo kojoj sferi rada, značajno je da organizator poznaje motivaciju ličnosti o kojoj se radi kako sa stanovišta motivisanosti, tako i sa stanovišta prirode te motivisanosti.

1. UNUTRAŠNJA I SPOLJAŠNJA MOTIVACIJA

U proučavanju motivacije polazimo od podjele motivacije na unutrašnju, koja je usmjerena na dostignuća i vođena samim zadacima, kao i sklopom ličnosti, i na spoljašnju koja je operacionalizovana nagradom i kaznom.

Unutrašnja motivacija se javlja u onim aktivnostima za koje ne treba nikakva nagrada osim bavljenja tim aktivnostima. Čovjek je unutrašnje motivisan ako uživa u nekim aktivnostima do te mjere da mu ne treba nikakva druga nagrada osim aktivnosti same po sebi. Takav slučaj je sa alpinizmom, slikanjem, igranjem šaha, košarkom, bavljenjem naukom i slično. Za razliku od unutrašnje motivacije, kod spoljašnje su

čovjekove aktivnosti vezane za neku nagradu spolja, za novac, plaketu, pehar, školsku ocjenu ili neku drugu, opipljivu nagradu. Ova podjela na unutrašnju i spoljašnju motivaciju dobila je svoj opšteprihvaćeni okvir definicijom koju je izveo Edvard Desaj. Nekada spoljašnji motiv može prerasti u unutrašnji, i to je idealna situacija, recimo slikar uživa dok slika, ali planira da priredi izložbu, pokaže svoje slike, pa i proda ponešto od toga. Evidentno je da smo podjelom motivacije na spoljašnju i unutrašnju dobili korisne uvide i razjasnili neke vidove čovjekove motivisanosti, ali je isto tako izvjesno da se stroga dihotomija između ove dvije motivacije ne može uspostaviti (Suzić, 2006.). To je vjerovatno bio razlog pojavljivanja SDT- teorije motivacije (Self-Determination Theory) koju su razradili Desej i Rajan (Desy and Ryan, 2002.). Ova teorija razmatra ljudske motive u kontinuumu od odsustva i niskog nivoa motivisanosti do vrlo snažne ispoljenosti motivacije. Istorijat mjerenja postignuća počinje još 1953. godine kada je Atkinson sa Dejvidom Mek Klilendom adaptirao jedan test tematske apercepcije i dobio instrument koji uspješno mjeri motiv postignuća (McClelland i saradnici, 1953.). Drugi instrument koji mjeri ovu motivaciju je Harterova Skala spoljašnje i unutrašnje motivacije (1981.), poznat i široko primjenjivan u svijetu. Početkom XXI vijeka Pol Pintrič objavljuje rad kojim razjašnjava mnoge nedoumice oko spoljašnje i unutrašnje motivacije. O unutrašnjoj motivaciji govorimo kada nije potrebno koristiti nagrade ili druge podsticaje izvana, jer za individuu samo bavljenje tom aktivnošću (učenje, rješavanje intelektualnih zadataka, konstrukcija nekog projekta i dr.) predstavlja nagradu. U osnovi unutrašnje motivacije leži radoznalost, jedan od suštinskih ljudskih motiva koji predstavlja težnju za otkrivanjem i saznanjem novog. Predstavlja nagradu samo po sebi. Međutim, u životu i praksi češća je spoljašnja motivacija, pohvala, nagrada, pokuda, kazna, takmičenje i dr. Poželjno je spoljašnje podsticaje koristiti samo privremeno, a razvijati motive i želju za saznanjem, zadovoljstvo postignutim i dokazivanjem svojih sposobnosti, tako da spoljašnji motivi postaju sve manje značajni naročito u sticanju znanja. Značaj preuzimaju unutrašnji motivi vezani za postavljeni zadatak, kao i ego-motivi za afirmacijom i samopoštovanjem. U svemu ovome treba voditi računa o poštovanju realističkih ciljeva uz mogućnost da individua sama vrši procjenu i realizaciju tih ciljeva. U ovakvom postavljanju ciljeva leži značaj motivacije koja pokreće svaku ljudsku aktivnost u organizaciji i van nje.

Teorije motivacije

Postoji više teorija motivacije koje objašnjavaju koje potrebe pokreću ljude na aktivnost u organizaciji. Definišu se kao *teorije sadržaja* (potreba) i *teorije procesa*.

Teorije (potrebe) sadržaja su:

- Maslovljeva teorija hijerarhije potreba;
- Mek Klilendova teorija tri problema;
- Hertzbergova teorija dva faktora;
- Alderferov ERG model.

Teorije procesa (objašnjavaju proces putem koga se pokreće ljudska aktivnost u organizmu) su:

- teorija cilja;
- teorija jednakosti;
- teorija očekivanja.

1.1. TEORIJE POTREBA

Maslovljeva teorija

Abraham H. Maslov (Maslow 1908-1970.) je osnivač tzv. humanitarne psihologije, pa mu se teorija može nazvati humanističkom teorijom ličnosti. Jedna od najčešće spominjanih teorija motivacije je Maslovljeva teorija **hijerarhije potreba**. Po njemu su ljudske potrebe strukturirane u obliku hijerarhije: od najniže do najviše. Na dnu se nalaze fiziološke potrebe (za održavanje golog života), slijede potrebe za sigurnošću (od fizičke opasnosti do gubitka posla), potrebe za povezivanjem i prihvatanjem (od drugih ljudi), potrebe za samopotvrđivanjem (postizanje najviše mogućeg). Kada se skup potreba zadovolji, ta potreba po Maslovu prestaje biti motivator.

Čovjek poseduje ciljeve i želje koje nijesu statične nego se po određenom rasporedu mijenjaju. Različiti ciljevi imaju različitu važnost za pojedince i organizovani su po hijerarhijskom modelu. Od dna ka vrhu ljestvice potrebe idu ovim redom: Ljude pokreće pet grupa potreba:

- fiziološke potrebe,
- potrebe sigurnosti,
- potrebe pripadnosti,
- potrebe samopoštovanja,
- potrebe samorealizacije.

Potrebe višeg reda se ne mogu pojaviti kao motivatori sve dok se ne zadovolje potrebe nižeg reda. Kada se zadovolje, potrebe nižeg reda prestaju da budu motivatori i tu ulogu preuzimaju potrebe višeg reda. Što su potrebe jednostavnije to su sličnije kod većeg broja ljudi. Potrebe višeg reda uslovljavaju razlikovanje čovjeka, njegovu individualnost. Maslov smatra da biološke i fiziološke potrebe i potrebe za sigurnošću leže u osnovi motiva nedostatka, a da ostale potrebe leže u osnovi motiva rasta. Generalno, fiziološke potrebe imaju najveću snagu motivacije, samoaktualizacija najmanju (kad uporedimo čovjekovu potrebu za kiseonikom naspram potrebe za prijateljstvom). Više potrebe dobijaju na značenju kada su niže potrebe zadovoljene. Ako potrebe nijesu zadovoljene, aktiviraju se razni odbrambeni mehanizmi – sublimacija, racionalizacija, maštanje, agresija.

Sve potrebe nikad ne mogu biti zadovoljene (homeostaza). Pojedinačne potrebe mogu biti samo privremeno zadovoljene. Najčešće, čovjek djelimično zadovoljava svoje potrebe. Uspješan rukovodilac treba da bude svjestan svih potreba svog zaposlenog i da nastoji da ih zadovolji u svrhu povećanja produktivnosti.

Mek Klilendova teorija

Smatra da je djetinjstvo ključno za radnu motivaciju. Djeca čiji roditelji podstiču samostalnost (samostalan odlazak u školu, samostalno prelaženje preko ceste) postižu, u prosjeku, bolje rezultate kada odrastu. Stalna podrška roditelja i pohvaljivanje djece potiču radnu motivaciju. Priče koje djeca čitaju u djetinjstvu mogu takođe imati pozitivan ili negativan uticaj na motivaciju za rad. Međutim, motivaciju je moguće povećati i kod odraslih osoba pravilnim treningom.

Prema ovom autoru, ljude u organizaciji pokreću tri grupe potreba:

- potrebe pripadnosti, prihvatanja od drugih;
- potrebe za moći i uticajem, kontrolom drugih;
- potrebe postignuća, uspjeha, rezultata.

Ljudi sa visoko izraženom potrebom za postignućem preferiraju posao koji nudi autonomiju, odgovornost, izazovnost, rizik i povratnu informaciju o uspjehu. Takve

pojedince treba nagrađivati priznanjem, novim izazovnim zadatkom sa više autonomije, mogućnošću da uče i razvijaju se.

Hertzbergova teorija dva faktora (higijenski i motivacioni)

Prema ovoj teoriji različiti faktori izazivaju zadovoljstvo i nezadovoljstvo ljudi na poslu.

1. Higijenski faktori određuju prisustvo i odsustvo nezadovoljstva.
2. Motivacioni faktori određuju prisustvo i odsustvo zadovoljstva.

Zaposleni može biti motivisan i zadovoljan samo ako su uključeni i motivatori. Prisustvo samo higijenskih faktora neće postići motivaciju i puno iskorišćavanje ljudskih potencijala. Zanimljivo je pogledati i njegove skale motivacionih i higijenskih faktora.

Hertzbergove skale

HIGIJENSKI FAKTORI

Plata
Uslovi rada
Politika i procedure
Sigurnost posla
Odnosi sa kolegama

MOTIVACIONI FAKTORI

Postignuće
Priznanje
Posao po sebi
Napredovanje
Razvoj i učenje

ERG model (Alderferov model) obuhvata tri vrste potreba:

- egzistencijalne potrebe,
- potrebe povezivanja,
- potrebe razvoja.

Razlika u odnosu na Maslovljevu teoriju se ogleda u načinu na koji se pojedine potrebe aktiviraju kao motivatori kod pojedinaca. Alderf smatra da ima mnogo primjera u svakodnevnoj praksi da bi dosta zaposlenih bili usmjereni na zadovoljenje potreba višeg reda, a da pri tome nijesu zadovoljili potrebe nižeg reda. Recimo iako nemaju odgovarajuću platu ili odgovarajuće uslove za rad, mogu težiti zadovoljenju potrebe za samoaktualizacijom.

1.2. TEORIJE PROCESA

Teorija postavljanja ciljeva

Ljudi bolje rade kada imaju postavljen cilj. Cilj omogućuje da se odredi napor koji treba uložiti. Svaki zaposleni treba da ima određen, jasan, specifičan i, po mogućnosti, kvalifikovan cilj.

Važno je znati i da cilj treba da bude teško ostvarljiv ali ipak ostvarljiv. Neostvarljivi i lako ostvarljivi ciljevi su destimulativni. Zaposleni treba da dobija stalnu povratnu informaciju o tome kako ostvaruje svoje ciljeve i njihovi pretpostavljeni treba uvijek to da ispoštuju. Zaposleni treba da participiraju u postavljanju ciljeva i motivacija, što će bitno doprinijeti samopouzdanju i motivaciji.

Teorija jednakosti

Motivacija zaposlenih ne zavisi samo od nagrade već i od uloženog napora i dobijene nagrade, upoređenja sopstvenog odnosa napora i nagrade sa odnosom napora i nagrade referentnih osoba. Zaposleni su motivisani kada percipiraju pravednu distribuciju nagrada prema uloženom radu. Pravedna distribucija nagrada postoji kada je uravnotežen odnos zalaganja i nagrada svih zaposlenih. Zaposleni su demotivisani kada percipiraju nejednaku distribuciju nagrada bilo u obliku preplaćenosti bilo u obliku manje plaćenosti.

Teorija jednakosti nastoji da odredi (utvrdi):

- osobu koja se upoređuje;
- inpute koje ta osoba ulaže u organizaciji: rad, iskustvo, obrazovanje;
- autpute koje ta osoba dobija ulaganjem inputa: novčane i nenovčane nagrade (priznanje, status);
- referentnu osobu ili grupu (osoba ili grupa za poređenje) - iskustvo same osobe, kolege iz iste organizacije ili kolege van organizacije;
- inpute referentne osobe;
- autpute referentne osobe.

Teorija jednakosti omogućava poređenje sopstvenog odnosa, napora i nagrada u odnosu na referentnu osobu.

1. *Jednakost / privlačnost*: osoba percipira da je njen ratio inputa i autputa jednak onome kod referentne osobe:

$$\frac{\text{Nagrada osobe}}{\text{Napor osobe}} = \frac{\text{Nagrada referentne osobe}}{\text{Napor referentne osobe}}$$

2. *Manja plaćenost*: Osoba percipira da ulaže više inputa od referentne osobe za istu nagradu ili da za isti uloženi input kao referentna osoba dobija manju nagradu od nje:

$$\frac{\text{Nagrada osobe}}{\text{Napor osobe}} > \frac{\text{Nagrada referentne osobe}}{\text{Napor referentne osobe}}$$

3. *Preplaćenost*: Osoba percipira da ulaže manje napora od referentne osobe za istu nagradu ili da dobija veću nagradu od referentne osobe za isti uloženi napor:

$$\frac{\text{Nagrada osobe}}{\text{Napor osobe}} < \frac{\text{Nagrada referentne osobe}}{\text{Napor referentne osobe}}$$

Suočeni sa situacijom nejednakosti, zaposleni mogu da promjene:

- svoje inpute (npr. da smanje uloženi napor),
- svoje autpute (npr. da traže veću platu),
- percepciju sopstvenih inputa i autputa,
- percepciju inputa i autputa referentne osobe,
- referentnu osobu sa kojom se porede,
- posao i preduzeće u kome rade.

Preplaćenost nekih osoba u organizaciji najčešće ne povećava njihovu motivaciju, ali smanjuje motivaciju ostalih zaposlenih.

Teorija očekivanja

Motivacija kao kognitivni proces u kome pojedinac racionalno i slobodno odlučuje (pravi izbore) da li će i koje ponašanje da preuzme i to u zavisnosti od njegovih procjena efekata tih ponašanja.

1. Motivacija kao rezultat tri faktora:

Očekivanje – vjerovanje pojedinca da će određeno ponašanje, odnosno ulaganje napora dovesti do rezultata prvog reda (performanse).

Instrumentalnost – percepcija vjerovatnoće da će rezultat prvog reda dovesti do rezultata drugog reda (nagrade).

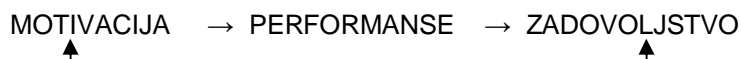
Valenca – preferencija koju pojedinac ima prema određenoj vrsti nagrada.

2. Motivacija zaposlenih zavisi od tri vrste odnosa:

Napor - performanse (rezultat prvog reda).

Performanse - nagrade (rezultat drugog reda).

Nagrade - lični ciljevi zaposlenog.



Zaposlene treba uvjeriti da će njihov napor dovesti do željenog rezultata i da će oni biti sposobni da ostvare postavljene zadatke. Obuka povećava motivaciju jer povećava uvjerenost da će ulaganje napora dovesti do rezultata. Zaposlene treba uvjeriti da će njihov rezultat sigurno dovesti do nagrade. Važna je konzistentnost i dosljednost u nagrađivanju. Treba poznavati zaposlene i znati koja nagrada za svakog pojedinca ima vrijednost.

2. MOTIVACIJSKE FUNKCIJE DIREKTORA ŠKOLE U ODNOSU NA ZAPOSLENE

Rad direktora škole najviše se provjerava i potvrđuje u praksi. Da bi bio uspješan, direktor mora dobro da poznaje prirodu i obim poslova svih zaposlenih i učenika.

Potrebno je da učestvuje u svim fazama rada u nastavi - od planiranja do evaluacije rezultata, kao i da podržava uspješne, a suzbija negativne pojave. Mora da povezuje sve činioce koji utiču na procese obrazovanja, uključujući i motivaciju kao nezaobilazan proces. Direktor mjerilom uspješnosti ne smije smatrati obim svojih poslova, već njihov kvalitet. Direktor ne treba da svoju ulogu smatra najvažnijom, ma kako je uspješno obavljao, ali „Mora više znati i bolje umjeti u području organizovanja i upravljanja od svojih zaposlenih“ (Cvetković, 2006.). Direktor ne bi mogao da bude uspješan, ako se ne bi stalno obrazovao i usavršavao. Posebno je naglašena odgovornost direktora za kvalitet i neophodnu komunikaciju u kolektivu i okruženju.

Nije bez naučne osnove izrečena tvrdnja - *Kakav direktor takva i škola*. To je istina koja je empirijski dokazana. Zato moto svakog direktora mora da bude: „Svaki dan nova razvojna promjena, nešto novo, pozitivno mora da se dogodi“. (Vilotijević, 2001.) Škola mora biti u stalnim razvojnim promjenama. „Promjene su uslov da škola ne zastane i ne zaostane za društvenim i naučnim tehnološkim procesom“. (Vilotijević, 2001.)

Geris Spens je (Spence, 1996.) naveo četrnaest osobina idealnog direktora, a to su:

Komunikativnost - novinara

| | |
|--------------|----------------|
| Kurtoazija | - kralja |
| Saosećajnost | - časne sestre |
| Entuzijizam | - djeteta |
| Taktičnost | - diplomate |
| Elokventnost | - svještenika |
| Diskrecija | - advokata |

| | |
|-----------------|----------------|
| Preduzimljivost | - pionira |
| Razboritost | - istraživača |
| Tačnost | - matematičara |
| Preciznost | - astronoma |
| Optimizam | - kockara |
| Pojava i maniri | - džentlmena |

Više je faktora koji određuju uspjeh jednog rukovodioca u obrazovanju. Među najznačajnijima su:

- objektivni faktori u kojima radi;
- stručno i rukovodilačko znanje i sposobnosti koje posjeduje;
- motivisanost ljudi za rad i lojalnost prema organizaciji.

Motivi se zasnivaju na svjesnim i nesvjesnim potrebama koje se mijenjaju po svom intezitetu i trajanju. Zaposleni će uvijek slijediti rukovodioca koji zna da prepozna njihove potrebe i ciljeve i koji će im omogućiti njihovo zadovoljavanje.

Svaki direktor mora sebi da postavi pitanje: Zašto ljudi rade? Odgovor nije jednostavan. Možemo jednostavno reći da je to način da se dođe do novca i socijalnog statusa, sam rad ih ne interesuje, obavljaju ga onoliko koliko moraju. Svima nama je dobro poznata teza koju zastupaju pojedini zaposleni: *Što da radim i da ulažem dodatne napore kada sam ovako loše plaćen.* Dalje, odgovor na postavljeno pitanje može biti i to da ljudi rade jer to žele jer je sâm rad izvor zadovoljstva i samopotvrđivanja. Nerijetko čujemo među zaposlenima u školi da su zadovoljni jer im je uspio čas, jer su njihovi učenici postigli dobre rezultate i sl.

U radu sa ljudima uspješni rukovodioci polaze od shvatanja da ljudi ne rade samo ono što moraju, već i ono što žele i hoće da rade. Za njih rad služi i za zadovoljenje tipično ljudskih potreba:

- Kompetentnost.** Čovjek želi da bude uspješan u svojim odnosima sa socijalnim i fizičkim okruženjem, da izvršavanjem svojih obaveza na poslu dobije informaciju o svojim sposobnostima
- Samopoštovanje.** Visok stepen motivisanosti za rad ljudi pokazuju u situacijama koje ne dovode u pitanje njihovo dostojanstvo, koje im omogućavaju da pokažu i potvrde svoju ličnu vrijednost.
- Odobranje.** Istrajnost motivacije zavisi i od toga da li sredina uočava doprinos pojedinca i da li mu za taj doprinos odaje adekvatno priznanje.
- Sigurnost.** Čovjek želi prijateljski naklonjenu sredinu u kojoj može da predviđa i kontroliše zbivanja.
- Pripadanje.** Čovjek osjeća potrebu da bude dio nečeg što je u njegovim očima veliko i važno, da pripada grupi, organizaciji, da je dio nekog vrijednog postignuća.

Vidjeli smo da su u nastojanju otkrivanja mehanizama koji pokreću ljude ka postizanju boljih rezultata nastale brojne teorije motivacije. Možemo da zaključimo da je suštinsko, iz svih navedenih teorija, integrisanje ciljeva kojim teže ljudi kao pojedinci i ciljeva koji su postavljeni pred organizaciju (npr. nastavni plan i program). To je moguće postići ako ljudi vide da će ostvarujući ciljeve organizacije ostvariti i svoje lične ciljeve. Iz perspektive uloge direktora, motivisati ljude znači integrisati njihove lične i organizacijske ciljeve. Ali kako ostvariti tu integraciju?

Odgovor je zapanjujuće jednostavan:

UČEŠĆE. Ljude treba dovesti u situaciju da učestvuju u odlučivanju o svemu što se tiče njihovog rada: o ciljevima, uslovima i sredstvima za rad, izboru metoda i tehnika, aktuelnim pitanjima škole, obrazovanja i vaspitanja, školskog sistema u cjelini. Učešće u odlučivanju ima više motivacionih efekata. Ljudi uče kroz neposredno bavljenje stvarima, upoznaju problematiku učestvujući u analizi pojedinih problema, raspravljaju o pitanjima koja se tiču njihovog rada, stiču uvid u probleme koji se tiču njihove škole i školstva u cjelini.

Analize aktivnosti raznih vrsta rukovodilaca pokazale su da je rukovođenje veoma složena funkcija, sačinjena od veoma velikog broja različitih aktivnosti (Havelka, 2002.). Jedna grupa aktivnosti usmjerena je na precizno postavljanje i definisanje ciljeva i zadataka organizacije. To su aktivnosti u kojima dolazi do izražaja stručnost rukovodioca, njegovo poznavanje vaspitno-obrazovnog procesa u najširem smislu te riječi. Drugu grupu čine aktivnosti koje su usmjerene na ljude, članove kolektiva, na unapređivanje njihove kompetentnosti i motivisanosti, na zadovoljenje njihovih potreba. Ono što izdvaja uspješnog direktora je sposobnost da te dvije vrste aktivnosti poveže u funkcionalnu cjelinu, da ih transformiše u organizacijske aktivnosti. U tom smislu se govori o nekoliko vrsta ili tipova aktivnosti direktora. Svaka od njih je povezana posredno ili neposredno sa problematikom motivisanja članova kolektiva.

INICIRANJE. Iniciranje je ključna dimenzija rukovođenja. Svoj dominantni položaj u organizaciji rukovodilac najviše potvrđuje kvalitetom svojih prijedloga, novih ideja. Nove ideje može iznijeti kreativna i odvažna osoba, osoba koja svojim znanjem i pristupom obezbjeđuje optimalnu kontrolu nad faktorima rizika. Važna su dva motivaciona aspekta iniciranja: 1) privlačnost ideja za članove kolektiva i 2) sistematsko podsticanje članova kolektiva da iznose svoje prijedloge, da ravnopravno i kritički razmatraju svaki izneseni prijedlog.

PLANIRANJE. Ciljeve, zadatke, raspoložive kadrove, uslove i sredstva rada valja povezati u funkcionalnu cjelinu, definisati - u vidu sekvenci - aktivnosti koje stoje pred organizacijom. Direktor određuje strateške dimenzije planiranja, a svi saradnici učestvuju u njihovoj razradi.

ORGANIZOVANJE. Iako podjela rada u školi na prvi pogled ne predstavlja složeno pitanje, ona je činilac koji presudno utiče na unapređivanje obrazovnog procesa i povećanje njegove efikasnosti, (nova uloga učenika u duhu aktivne nastave i nova uloga nastavnika kao organizatora aktivnosti).

ANGAŽOVANJE ČLANOVA. Neposredni zadatak direktora u sprovođenju odluka o podjeli rada je „alokacija zadataka“ - raspoređivanje zadataka na pojedine aktere. Sa aspekta motivacije aktera da obave dobijena zaduženja, to je aktivnost koja od rukovodioca traži taktičnost, osobine koje mu omogućavaju da sa saradnicima uspostavi neposredan, komunikativan, povjerljiv odnos. Ako tragamo za jednim kriterijumom koji jasno razdvaja dobre od loših rukovodilaca, to je upravo način davanja zaduženja saradnicima (Havelka, 19). Uvijek se moramo pitati da li i u kojoj mjeri načinom na koji dajemo zaduženja podstičemo i motivišemo svoje saradnike na zalaganje u ostvarivanju ciljeva organizacije i izvršenje konkretnih zadataka.

INFORMISANJE. Jedan od najjačih izvora moći rukovodioca je posjedovanje relevantnih, preciznih i pouzdanih informacija o uslovima koji su bitni za organizaciju i njene članove. Članovi organizacije veoma brzo uočavaju da li je rukovodilac otvoren za

nove informacije, koliko pažnje posvećuje selekcionisanju, sistematizovanju i adekvatnom korišćenju informacija.

KONTROLA. Jedna od ključnih funkcija rukovodioca je koordinacija rada, praćenje toka radnog procesa i donošenje odluka koje taj proces održavaju na optimalnom nivou. Da bi ostvario svoju ulogu koordinatora u obrazovnom procesu, rukovodilac škole mora imati puni uvid u okolnosti u kojima se taj proces odvija i ponašanje aktera koji u njemu učestvuju. Taj uvid se temelji na sistematskom praćenju svih oblika obrazovnog rada, obezbjeđivanju podataka na osnovu kojih može donositi utemeljene i objektivne odluke.

VREDNOVANJE. Rukovodilac odobrava ili ne odobrava ponašanja koja se javljaju u organizaciji, prati i ocjenjuje efekte aktivnosti članova. On pohvaljuje i kudi, nagrađuje i kažnjava. To je njegovo pravo i obaveza, ali i područje na kome može da se istakne kao vrstan stručnjak.

ARBITRIRANJE. U slučaju sukoba, rukovodilac nastupa kao autoritet koji procjenjuje činjenice i donosi odluke. Ukoliko ga članovi organizacije prihvate kao razboritog pravičnog arbitra, raste njegov opšti uticaj i ugled u organizaciji.

KOMUNIKACIJA. Svakodnevni kontakt sa članovima odražava prohodnim sve komunikacione kanale, omogućuje rukovodiocu da, pored formalnog, razvija i njeguje neformalno obraćanje. Ljudi će biti otvoreniji prema rukovodiocu koji umije da vodi kratke i otvorene razgovore, koji ne postavlja pitanja koja pokreću neugodna osjećanja, koji ne iznosi uproščene i površne ocjene, bez obzira da li su pozitivne ili negativne.

INTEGRISANJE. Rukovodilac je „glava“ organizacije, na njemu je da razvija opštu atmosferu, da prihvata spontane vidove interakcije i da ih njeguje, da ne poriče postojanje konflikata ukoliko se pojave, da doprinosi njihovom otvorenom rješavanju.

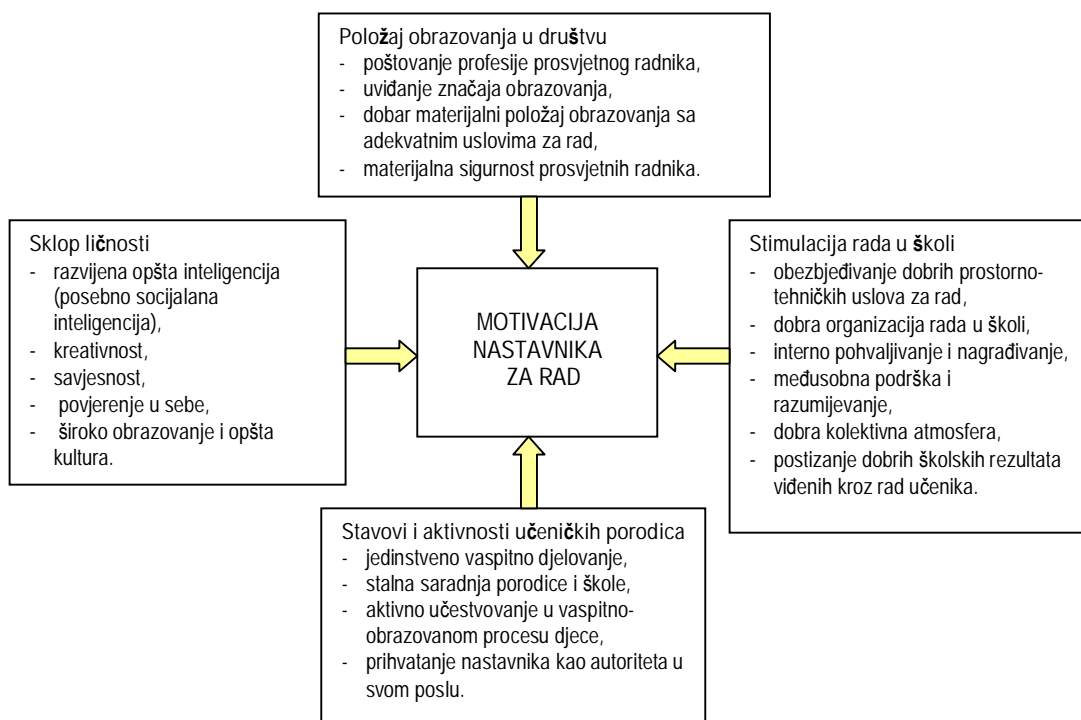
REPREZENTOVANJE. Organizacija ne živi u vakumu, ona je okružena drugim organizacijama i institucijama. Zastupanje organizacije u socijalnom okruženju je jedna od istaknutih funkcija rukovodioca (Havelka, 1992.). Direktor škole je prvenstveno okrenut nastavnicima: on je njihov neposredni rukovodilac ne samo u administrativnom nego i u stručnom pogledu. Da bi ostvario ciljeve škole, mora postići da to budu i ciljevi svakog nastavnika. Postavlja se pitanje kako motivisati nastavnike da se angažuju u ostvarivanju tih zadataka i ciljeva? U odgovoru na to pitanje moramo poći od saznanja da su nastavnici već motivisani. Ta motivacija je uticala da izaberu poziv nastavnika, da se zaposle u školi, da rade ono što rade (Havelka). Sposobnost za rukovođenje i ličnost rukovodioca dolaze do izražaja u njegovoj vještini da u organizaciji postigne i održi visok radni moral. Pod radnim moralom možemo podrazumijevati više stvari. U prvom redu to je povjerenje ljudi u rukovodioca i organizaciju u cjelini. Ono uključuje: 1) vjerovanje u vrijednost ciljeva organizacije i u iskrenost zalaganja rukovodioca da se ti ciljevi ostvare, 2) jasno sagledavanje udjela sopstvene aktivnosti u ostvarivanju tih ciljeva, 3) uvjerenost u stručnost i sposobnosti rukovodioca, i 4) ubjeđenost da se u organizaciji uvijek i prema svima postupa objektivno i pravično. Radni moral se ogleda u uvjerenosti ljudi da je komuniciranje u organizaciji slobodno i otvoreno, da su kanali komuniciranja otvoreni za sve, da niko nema razloga da se osjeća gurnut u stranu ili zapostavljen kao član tima ili kolektiva. Radni moral, to su dobri međuljudski odnosi, neformalna i neusiljena atmosfera u kolektivu. Povjerenje koje postoji između ljudi i rukovodioca prenosi se i na povjerenje među ljudima. U radu sa ljudima uspješan rukovodilac polazi od shvatanja da ljudi ne rade samo ono što moraju, već i ono što žele i što hoće da rade. Za njihov rad ima i

instrumentalnu i terminalnu vrijednost u zadovoljavanju niza tipično ljudskih potreba (Havelka, 1992.).

Faktori koji utiču na proces rada, odnosno izvori njegove unutrašnje i spoljašnje motivacije su raznovrsni i možemo ih svrstati u četiri grupe:

- sklop ličnosti,
- položaj obrazovanja u društvu,
- stimulacija rada u školi,
- stavovi i aktivnosti učeničkih porodica u odnosu na potrebu saradnje sa školom.
-

Radi jasnijeg pregleda ove složene problematike daćemo šematski prikaz pretpostavki nekih od faktora za motivisanje nastavnika za rad (prema: Milivojević i Ivković, 2005.).



2.1. TEHNIKE KOJE POMAŽU U MOTIVISANJU

Novac se pokazuje važnim sredstvom motivacije, uz ogradu da nije svima jednako veliki motiv i da može značajnije motivisati tek u velikim iznosima u odnosu na redovni dohodak. Novac ima smisla kao nagrada ako je odmjereno kao nagrada prema postignuću.

Druga važna tehnika motivacije je omogućavanje zaposlenima da što više učestvuju u rješavanju problema škole i u pronalaženju efikasnih rješenja. Kvalitet radne sredine jedan je od novijih i najzanimljivijih pristupa motivaciji. On podrazumijeva uključivanje zaposlenih da zajedno sa specijalizovanim stručnjacima i rukovodiocem tragaju za najboljim rješenjima koja omogućavaju oblikovanje radne sredine za produktivniji rad. U okviru ove tehnike vodi se briga o dostojanstvu ljudi, atraktivnosti posla

i kvalitetu radnog ambijenta. Sve u svemu, da bi se ostvarila što veća motivacija zaposlenih, potrebno je u posao ugraditi veći osjećaj zanimljivosti i izazovnosti:

- davanjem zaposlenima veće slobode u odlučivanju o metodama i oblicima rada,
- podsticanje njihovog učešća i međusobne komunikacije,
- stvaranjem kod njih osjećaja odgovornosti za izvršenje zadatka,
- osiguravanjem zaposlenima uvida u to na koji način njihov dio zadataka doprinosi ostvarenju zajedničkog cilja škole,
- omogućavanjem zaposlenima da dobijaju povratne informacije o svojim postignućima i uključivanjem zaposlenih u promjenu ambijenta u kojem provode svoje radno vrijeme.

I na kraju, postoji velika povezanost između motivacije i organizacijske klime. Pozitivna organizacijska klima doprinosi motivaciji, dok negativna klima djeluje negativno na motivaciju. Složenost motivacije zahtijeva situacijski pristup koji uzima u obzir okruženja, uključujući i organizacijsku klimu. Evo kako to šematski izgleda prema teoriji dva faktora:

| | | Zadovoljstvo poslom | |
|--|----------------------------|--|--|
| | | Nisko | Visoko |
| N e z a d o v o l j s t v o p o s l o m | V i s o k o | Zaposleni ima malu platu, slabe pogodnosti, loše uslove za rad, loše odnose sa kolegama, organizacija je loša, posao je monoton, nema mogućnosti za napredovanje, nema autonomije i odgovornosti. | Zaposleni ima malu platu, loše uslove rada i pogodnosti, kao i lošu organizaciju, ali ima autonomnu poziciju i odgovornost, mogućnost za učenje, napredovanje i razvoj. |
| | N i s k o | Zaposleni ima dobru platu i uslove rada, dobru organizaciju i odnose sa kolegama, ali ima monoton posao koji ne pruža mogućnost za napredovanje i razvoj, nema autonomnosti i odgovornosti na poslu. | Zaposleni je dobro plaćen, ima dobre uslove rada, dobre odnose sa kolegama, organizacija je sređena, posao izazovan, ima mogućnost napredovanja i razvoja i visoku autonomiju i odgovornost. |

Da bi ostvario ulogu uspješnog vođe, direktor škole mora da sadrži sve navedene elemente uspješnog organizovanja, a posebno da pokreće i motiviše (za rad i promjene) zaposlene u školi, učenike, roditelje i šire okruženje.

2.1.1. Animiranje i motivisanje saradnika

Ključ uspjeha leži u sposobnosti da druge ubijedimo da urade ono što smo planirali i što želimo postići. Da bismo to postigli koristimo zapovijesti, pregovore, ubjeđivanje i uticanje.

Zapovijest i prigovori - njih treba izbegavati, a i kada se koriste treba ih inteligentno formulirati, kako ne bi provocirali iritaciju i otpor izvršioca. Treba ih ipak primjenjivati u izuzetnim slučajevima.

Pregovore koristimo onda kada nemamo sve argumente u svojim rukama i moramo praviti kompromise.

U pregovorima treba naći balans da ono što tražimo ne bude manje od onog što dajemo. Ne kaže se uzalud da su uspješni oni pregovori u kojima nijedna strana nije zadovoljna. (U školskoj praksi puno je primjera, npr. izrada rasporeda časova, dežurstava, smjena, korišćenja kabineta, fiskulturne sale itd).

Ubjeđivanje - ipak ostaje kao najmoćniji, najefikasniji i najpoželjniji način da se drugi pridobiju i privole da preuzmu akciju koju želimo. Ubjeđivanje u sebi ne sadrži suprotstavljene interese i zbog toga su ljudi koje smo ubijedili puni entuzijazma, zadovoljni ishodom komunikacije sa nama i zadovoljni sobom.

Da bi proces ubjeđivanja bio efikasan, zavisno od situacije, korišćemo se logikom, stimulacijom, empatijom. Pri logičkom ubjeđivanju moramo uspostaviti veze između činjenica i stavova na način koji je jasan i razumljiv, čime se sagovornik, korak po korak, dovodi do zaključka koji se priželjkuje. Treba ipak znati da izrazito emocionalne ili kreativne osobe nijesu prijemčive za ovaj način ubjeđivanja.

Nekad je stimulisanje pogodniji način da drugu stranu ubijedimo da prihvati ono što želimo. Kako je stimulisanje vezano za emocije, ovaj način ubjeđivanja nije pouzdan i zato nije osobito uspješan. Treba ga primjenjivati ako pozivanje na logiku, empatiju nije dalo rezultate.

Po mnogim teoretičarima, empatija je najbolji i najsigurniji način pridobijanja drugih za naše ideje i stavove. Kao što se zna, empatija predstavlja sposobnost da se poistovjetimo sa drugima, da stvari posmatramo iz njihovog ugla i da ih interpretiramo na njihov način. Ako želimo da ubijedimo sagovornika na ovaj način, moramo svoju pažnju usmjeriti na njegove misli i osjećanja.

Najveća vrijednost ovog stila je u tome što se njime drugoj strani stavlja do znanja koliko je važna, a to je ono što je svima nama potrebno. Dakle, mi ulazimo u proces komunikacije sa svojim željama i ciljevima, ali na način blizak drugoj strani. Rezultat je često mnogo veći nego što se na početku kontakata moglo i pretpostavljati. Najuspješnija kombinacija je upotreba logike i empatije zajedno. Ova superiorna kombinacija je i najtrajnija – jer nije dovoljno samo ubijediti. Efekat mora biti stabilan i trajan.

Zadobijanje podrške grupe. Ubjeđivanje je proces koji se vezuje za jednu osobu, ali kada je potrebna podrška grupe, onda se radi o uticaju.

Uticaj znači posjedovanje sposobnosti da se sagovornici pridobiju za naš način razmišljanja i da nam budu naklonjeni onda kada se o nama ili našem poslu bude donosila konačna odluka. Cilj uticaja je da se stvori povoljna atmosfera, podrška i naklonost čak i onda kada o tome odlučuje samo jedna ličnost, jer se pozitivna klima koju emituje uticajna grupa ne može lako prenebregnuti. Svima nama je poznato da dobre ideje, natprosječna inteligencija i vrijedan rad nijesu uvijek dovoljni za uspjeh. Potrebno je da na pravi način budu predstavljeni drugima, na način koji je njima prihvatljiv, kako bi zadobili priznanje i bili istovremeno inspiracija i ostalima.

Prema Vilotijeviću postoji sedam tipova efikasnog organizatora:

1. *Komunikator.* Dobro poznaje svoje saradnike, njihove interese, potrebe, težnje. Dopušta iskazivanje drugih mišljenja.
2. *Konsultant.* Podučava saradnike, daje im uputstva, ovlašćenja, vjeruje drugima, pravilno određuje zahtjeve i zaduženja.
3. *Mirotvor.* Zna i umije da redukuje, smanji i otkloni konfliktnu situaciju. (Sporove sa ljudima smatra kao problem radnog okruženja, a ne kao problem koji je u ličnostima)

4. *Prognozer - vizionar*. Postavlja jasne, shvatljive i dostižne ciljeve.
5. *Analitičar - samokritičar*. Otvoren prema sugestijama, spreman za korekciju uočenih grešaka
6. *Kapiten tima*. Timskim radom predupređuje greške, motiviše izvršioce.
7. *Direktor vođa*. Povjerenje i osjetljivost za lične probleme saradnika. Strpljiv i podsticajan ka boljim rezultatima rada.

Da bi ostvario ulogu uspješnog vođe, direktor škole mora da sadrži sve navedene elemente uspješnog organizovanja, a posebno da pokreće i motiviše (za rad i promjene) zaposlene u školi, učenike, roditelje i šire okruženje.

3. MENADŽERSTVO I LIDERSTVO U ŠKOLI KAO MOTIVACIONA FUNKCIJA

Školski menadžment obuhvata ciljeve škole, modelovanje, integrisanje, rukovođenje, odlučivanje, sprovođenje, nadgledanje, kontrolisanje, procjenjivanje, vrednovanje, promovisanje, finansiranje, vođenje, usmjeravanje, snalaženje, komuniciranje, reagovanje, nagrađivanje, kažnjavanje itd. (Vilotijević, 2001.)

Prema tome, menadžment nije ograničen samo na svijet biznisa. Međutim, postoji visok stepen administrativnog upravljanja školom, pa se može govoriti samo o ograničenom menadžerstvu.

Direktor škole u našim prilikama treba da bude i menadžer i lider. Ako je za funkciju direktora zakonom skoro sve propisano, a po našoj školskoj tradiciji i pedagoškim zahtjevima mnogo šta određeno, pitanje je koliko on može djelovati kao lider? I u takvom školskom miljeu, mnogi direktori ispoljavaju mnoge liderske kvalitete pa njihove škole po standardu i kvalitetu odskakuju od prosječnih škola.

Za ovakve direktore Tomaskin i Has tvrde da: koriste maštu, otvoreni su, prihvataju rizik, gledaju dugoročno, interesuje ih inicijativa, otkrivaju novo, tragaju za alternativama, podstiču druge, dosljedni su. (Vilotijević, 2001.) Ovakvi ljudi po pravilu uživaju povjerenje svojim konkretnim akcijama, skromni su, bez većih slabosti i veliki su pregaoci.

Vizionarstvo je najvažnija odlika lidera. On ima strategiju i sposobnost da viziju prenese na sledbenike i da ih pridobije za njegovu realizaciju. Sve ovo govori da je školi više potreban lider nego direktor. Jer to je pedagoško vođenje. I dok se loši direktori boje poraza, dobri iz njih izvlače pouke i idu dalje. „Život je veliki lavirint nagrada i kazni“. (Has)

Stajati, ne napredovati, ne razvijati se, opasnije je od propadanja.

3.1. FAKTORI VOĐSTVA

1. Ljudi oko direktora su različiti i odgovaraju im različiti stilovi vođstva i liderstva. Tako osoba sa slabijom motivacijom, zahtijeva jedan drugačiji pristup nego osoba sa visokim nivoom motivacije.
2. Kao vođa morate dobro poznavati sebe: ko ste, šta znate, i šta možete da uradite. Ljudi oko vas utiču na to da li će lideri biti uspješni. Da bi bili uspješni morate da ubijedite ljude (ne samo sebe ili one iznad sebe) da vas slijede.
3. Komunikacija. Direktor vodi dvosmjernu komunikaciju. Komunikacija može da gradi i ruši odnose između direktora i zaposlenih. Zato je vrlo bitna na planu motivisanja zaposlenih.
4. Situacija. Sve su situacije različite. Morate da koristite svoje prosuđivanje, koji je najbolji način ili pravac za tu situaciju. Na primjer može se desiti da se

suprotstavite nekom zaposlenom zbog neodgovarajućeg ponašanja (ali može biti preuranjeno, zakašnjelo, grubo, slabo, pa i rezultat može biti neefikasan). Zato je prosuđivanje bitan faktor u radu direktora.

ZAKLJUČAK

Uspjeh je činilac koji u radu kod svakog čovjeka stvara povoljno raspoloženje, motiviše na nove podvige. Što su uspjesi veći i što se češće postižu, to je i motiv jači za naredne aktivnosti. Uslov za uspjeh je zadovoljstvo i radost koja se nalazi u onom što se radi. Radost i zadovoljstvo smatraju se najsnažnijim motivacionim sredstvom, i o njima se vodi računa u svakom poslu, naročito kod onih koji taj posao organizuju i njim upravljaju.

U ovom radu nastojao sam ukazati na motivaciju i njen značaj na ljudsko ponašanje, odnosno upravljanje voljom po određenim motivima, prihvatajući određene pokretače, procese i očekivanja u ostvarivanju postavljenog cilja. Za dobru organizaciju u vaspitno-obrazovnim institucijama, vrlo je značajno imati dobro motivisane radnike. Direktori škole moraju poznavati faktore koji utiču na stalnu motivaciju zaposlenih.

Kroz sagledavanje unutrašnjih i spoljašnjih motiva može se konstatovati njihovo postojanje i prožimanje, ali i zapaziti različitosti i prigovori koji se mogu uputiti ovoj podjeli. Spoljašnji motivi mogu prerasti u unutrašnje isto tako unutrašnji motiv može preći u spoljašnji, odnosno, stroga dihotomija između njih ne postoji. U svakom slučaju, vrlo je bitno poznavati teorije utvrđene u psihološkoj nauci o motivaciji kao procesu pokretanja, usmjeravanja i održavanja ka određenom cilju, bazirajući se na potrebi, pokretu i nagradi. Poznavanje hijerarhije, potreba ka održavanju dobre motivisanosti je jedan od uslova uspjeha, o čemu se u dobroj organizaciji mora voditi računa.

Motivacionim funkcijama direktor škole utiče na zaposlene. Da bi njegov uticaj bio uspješan, direktor mora da poznaje faktore i tehnike koje pomažu motivisanju zaposlenih. Teorijskim i praktičnim pristupom nastojao sam ukazati na značaj animiranja i motivisanja saradnika, kao i na poželjne osobine pedagoškog vođe u školi.

Na kraju mogu zaključiti da nijedne svjesno organizovane aktivnosti nema bez određenog motiva, bez obzira da li je motivisanost uslovljena spoljašnjim ili unutrašnjim motivima, nižeg ili višeg reda. Motivaciju, njen pojam i značaj mora dobro poznavati, koristiti i posjedovati svaki organizator posla kao uslov uspjeha u ostvarivanju postavljenog cilja prije svega razvoja škole, promjena koje se planiraju i u kojima se ona neprestanu nalazi.

LITERATURA

1. Cvetković, B.: Uspješan direktor škole je profesionalac, Direktor škole, br. 1, str. 83-86., Beograd, 2001.
2. Damjanović, R.: Leksikon pedagoško-psiholoških pojmova i izraza, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica, 2006.
3. Goleman, D.: Emocionalna inteligencija, Geopoetika, Beograd, 1997.
4. Havelka, N.: Motivisanje – rukovodna funkcija i problem motivacije, Direktor škole, br.1, str. 44-51., Beograd, 1992.
5. Milivojević, Lj. i Ivković, Z.: Motivacija nastavnika za vaspitno-obrazovni rad, www.kontekst.org.yu/institucije/obrazovanje/index.html 2000.
6. Nedović, V.: Direktor škole - nastava i nastavnici, Učiteljski fakultet, Beograd, 1998.
7. Pedagoška enciklopedija 2, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd, Školska knjiga, Zagreb, Svjetlost, Sarajevo, Republički zavod za unapređenje obrazovanja, Titograd, 1989.
8. Petrović, D.: Dinamičke osobine nastavnika i uspješnost u nastavi, Psihologija, br. 1-2, str. 93-110., 1997.

**ШТА ДИРЕКТОР МОРА ЗНАТИ О
ПОДСТИЦАЊУ И ОДРЖАВАЊУ
МОТИВАЦИЈЕ ЗА ПРОФЕСИОНАЛНИ
РАЗВОЈ ЗАПОСЛЕНИХ**

Менторка:
Татјана Вујовић

Кандидат:
мр Данило Кнежевић

ОШ „Хајро Шахмановић“

Плав

2007.

1. ЗНАЧАЈ ПРОБЛЕМА

Убрзане промјене у систему образовања, као и нагли развој технике и технологије, одразили су се и на улогу и ангажовање наставника у васпитно-образовном процесу. Веома је важно нагласити да је школу могуће мијењати само у оном степену у коме је наставник спреман и способан да у њу уноси промјене. То се може очекивати од наставника који разумије образовне потребе друштва које се мијења, који је окренут промјенама, прогресу, који је спреман да прихвата и примјењује ново, односно који је овладао начинима и средствима остваривања циљева. Таквог наставника треба школовати (Влаховић, 2002.). Самим тим је и природно да се у образовању постављају нови захтјеви, који шире дијапазон улога и компетенција наставника. Наставник треба да посједује одговарајуће знање, вјештине, личне особине, професионалну перспективу и мотивацију, ако се очекује да задовољи захтјеве који се пред њим постављају. Због свега реченог, веома је важно и увијек је актуелно бавити се професионалним развојем и усавршавањем наставника.

Реформа образовања у Црној Гори захтијева и промјене постојећих и формирање нових институција, тако је у саставу Завода за школство, као, условно речено, нове институције у образовном систему, основан и Одјсек за континуирани професионални развој чији је основни задатак да подржи и помогне стручно усавршавање наставника и њихов професионални развој након завршених студија. Важно је подсјетити да је у првој половини 2006. године усвојена Стратегија стручног усавршавања наставника у Црној Гори. (Поповић, и Суботић, 2006.). Стратегија професионалног развоја наставника за наведени период произилази првенствено из Стратешког плана Завода за школство 2005-2007., а самим тим и осталих стратешких докумената и закона:

- Књига промјена;
- Општи закон о образовању;
- Закон о образовању и васпитању дјецe са посебним потребама;
- Програм инклузивног образовања;
- Основе за обнову наставних планова и програма у којима је дефинисан циљно-развојни приступ у креирању програма;
- Стратешки план реформе образовања;
- Стратешки план Завода за школство 2005-2007.;
- Правилник о програму и организацији облика стручног усавршавања наставника;
- Правилник о врстама звања, условима, начину и поступку додјелјивања звања наставника.

Не треба посебно наглашавати да је неопходно да директори школа, као и сви запослени, прије свега стручни сарадници и наставници, буду упознати са свим наведеним документима и законима.

Имплементација реформе у основним и средњим стручним школама почела је школске 2004/05. године. У тој школској години, први пут у историји нашег школства, у први разред основне школе уписани су шестогодишњаци. Наставу заједно (тимски) реализују учитељ/ица и васпитач/ица на основу новог наставног плана и програма деветогодишње основне школе.

Доскорашњи програми иницијалног образовања наставника нијесу обухватили савремене наставне методе које обезбјеђују интерактивно извођење наставе, као ни потребан број сати практичне обуке. Тренутно је у настави веома

мали број наставника који су завршили студије по новим програмима. Зато је неопходно даље развијати постављени систем обуке наставника којим се они благовремено припремају за примјenu нових образовних програма и, у складу са њима, интерактивни приступ настави. (Поповић, и Суботић, 2006.)

Морамо стално имати у виду да је предуслов за квалитетан професионални развој наставника, њихово активно укључивање у све фазе развоја, у процес примјене и процес праћења реформи у образовању. Као добар примјер за то можемо навести и укључивање наставника у све етапе реформе образовања у Црној Гори, прије свега рад у комисијима за писање наставних програма, а посебно су биле драгоцјене јавне расправе које су тим поводом организоване.

Новим Законом о образовању препозната је важност аутономије наставника и одговорности наставника за професионалне одлуке, (могућност за креирање наставних ситуација, слободу у динамици и начину реализације наставних програма, могућност за осмишљавање дијела наставног програма...).

Међутим, нека запажања указују да последњих година наставници све мање испољавају спремност за усавршавање свога рада и да се професионалном развоју прилази као некој наметнутој обавези а не као стварној, унутрашњој потреби. Наставници су са једне стране свјесни да је, управо, за професију којом се баве услов без којег се не може - стално, континуирано усавршавање, а опет се према томе, како свакодневна пракса показује, односе крајње пасивно и инертно. Истовремено се код наставника, док чине прве кораке у примјени нових програма у свом раду са ученицима, јавља и изражена потреба за међусобном размјеном искустава, идеја и добрих рјешења, али се чини да до задовољења те потребе не долази. Управо је то „погодан терен“ за сваког професионалца који се бави усавршавањем наставника, али и за стручне сараднике, помоћнике директора и директоре, на којем ће градити, подстицати и одржавати континуирани процес професионалног развоја наставника. Директор школе треба различитим методама да мотивише наставнике за стални рад на стручном усавршавању, у циљу реализације наставних планова и програма у складу са сталним промјенама и реформом школства. Стога се јавила потреба да се осврнемо на то како директор, као носилац организације рада у школи, може да мотивише запослене да се професионално усавршавају.

2. ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА

У новијој литератури из области образовања, као и у документима о реформама образовања у многим земљама, среће се нови концепт такозваног професионалног развоја наставника (у даљем тексту ПРН). На самом почетку многи аутори су изједначавали овај концепт са припремом и образовањем наставника, али је у ствари ријеч о једном потпуно новом виђењу наставника, његовог положаја и професионалног развоја. Бавећи се овом проблематиком, Пешикан (Пешикан, 2000.) јасно разграничава ова два концепта, наводећи да концепт професионалног развоја наставника, прије свега, почива на конструкцији знања, а наставник је практичар који промишља властити посао и на бази претходних гради нова знања и искуства. Затим истиче да је у концепту ПРН-а обука наставника дугорочан процес и да не постоји јаз између базичног образовања наставника и његовог каснијег усавршавања, да се најефикаснији ПРН одвија у школи и тијесно је повезан са свакодневним активностима и наставника и ученика. Даље, у концепту ПРН-а, евалуација се одвија кроз различите моделе уз сталне повратне информације и редовно пружање помоћи и подршке наставнику. Када је

реформа у питању, ова ауторка истиче да је у концепту ПРН-а важно да се дио реформе развија управо у школи (school-based), наставникова обавеза је да са колегама учествује у том раду и конципира дио реформе, стално стручно усавршавање је обавезни дио наставниковог посла, уграђено је у систем напредовања и развоја у професији, и оно што је још важно, радно вријеме наставника се не исцрпљује и не завршава само у учioniци, већ је наставник обавезан да један дио времена проведе у свом усавршавању.

Разлике између традиционалног и савременог схватања професионалног развоја наставника у литератури (Мрше, и сарадници 2005.) се приказују и на сљедећи начин:

| Традиционално схватање | Савремено схватање |
|---|---|
| Професионални развој је базиран на трансмисионом моделу. | Професионални развој се базира на моделу конструкције знања. |
| Спроводи се кроз повремене активности. | Континуиран, дугорочан процес. |
| Подразумијева повремену подршку и праћење примјене стечених знања. | Подразумијева континуирану систематску подршку и праћење. |
| Професионални развој није у складу са потребама свакодневне праксе. | Професионални развој је усклађен са потребама свакодневне праксе. |
| Професионални развој наставника се не схвата као дио процеса реформисања школе. | Професионални развој је повезан са школском реформом. |
| Наставници су интерпретатори туђих истраживања и теорија. | Наставници су рефлексивни практичари и истраживачи. |
| Контекст у којем се знања имплементирају се ријетко узима у обзир. | Важан је контекст у коме ће се знања имплементирати. |
| Извор: Елеонора Виљегас-Рејмерс (E.Villegas-Reimers), излагање на семинару за руководиоце у образовању „Јачање образовања наставника: нове стратегије и добра пракса“ Харвард, септембар 2001. | |

Професионални развој се односи оспособљавање наставника за различите професионалне улоге, прије свега, кроз базично образовање (наставнички факултети), затим кроз период одрађивања приправничког стажа и на крају кроз стално усавршавање за/уз рад. Ради се о заиста дугорочном процесу, који обезбјеђује професионални континуитет, а у литератури је познат и под називом „доживотно учење“. Многи аутори наглашавају да је професионализам наставника предуслов за успјешно унапређивање квалитета образовања. Оно што треба нагласити јесте да је професионални развој условљен међусобним утицајем обуке и искуства, тако да укључује:

- формално искуство (базично образовање, семинаре, менторство, радионице, професионална окупљања);
- неформално искуство (праћење стручне литературе, Интернета, емисија посвећених образовним питањима);
- самоевалуацију и истраживање образовно-васпитне праксе. (Мрше, и сарадници 2005.)

Амерички аутори који су се бавили професијом наставника и правцима развоја наставничке каријере сматрају да је то усмјерен процес који започиње образовањем за наставнички процес. Један од тих аутора, Бурден, (у Стаматовић, 2006.) наводи неколико фаза у развоју: образовање за наставнички позив, затим, тзв. период преживљавања који обухвата прву годину рада. Сљедећа фаза је

период „сређивања“ и она траје око четири године. Грађење компетенција је централна тенденција овог периода. У „зрелом“ периоду, после пет година рада, професионални развој креће „изнутра“, а фокус је на ученицима. У овом периоду може се уочити висок професионални ентузијазам који би требало да траје до краја радног вијека.

Зато можемо рећи да је професионални развој континуиран процес који почиње избором занимања, преко базичног образовања (факултети и више школе за наставнике), увођење наставника у рад (приправнички стаж), као и сталног развоја, стручног усавршавања и даљег образовања током рада.

Након завршетка студија будућим наставницима је потребна добра припрема за укључивање у рад. У пракси, код нас је, до сада, начин увођена наставника у посао постојао као приправнички стаж који траје годину дана, након чега приправник полаже стручни испит. То је период када се гради аутентична мотивација за рад (позитивна или негативна) и сагледавају тежина и изазов наставничког позива.

Приправник има ментора, који је изабран по одређеним критеријумима и који га уводи у посао помажући му у припреми и извођењу образовно-васпитног рада присуством на часовима, заједничким анализирањем рада ради праћења напретка приправника и припреме за полагање стручног испита.

Завод за школство је донио (а Савјет за опште образовање дао позитивно мишљење) Програм рада ментора са наставником приправником, који треба да помогне наставнику ментору у праћењу наставника почетника током обављања приправничког стажа и припремања наставника почетника за полагање стручног испита. У складу са Општим законом о васпитању и образовању ("Сл. лист РСГ" 64/02, члан 103) ментора одређује директор установе, на приједлог стручног, односно Наставничког вијећа. Задатак наставника ментора је да упозна наставника приправника са радом школе, организује праћење и извођење наставе, подржи истраживачки рад наставника приправника, пружи усмену и писану информацију о његовом раду. Програм се састоји од три цјелине:

- настава, ваннаставне и друге активности у школи,
- формирање професионалног портфолија наставника приправника и допуњавање током приправничког стажа и
- стручни рад.

Овај програм рада је веома значајан и биће свакако од велике користи и наставнику ментору и наставнику почетнику, нарочито је важан дио о професионалном портфолију који треба да постане:

- основа за самоевалуацију и евалуацију,
- регистар и приказ професионалних циљева, развоја и постигнућа и
- основ за усмјеравани професионални развој током цијеле каријере.

Дакле, наставник треба да, у току свог професионалног развоја, постаје практичар, који критички сагледава свој рад, уважава повратне информације о свом раду које добија од својих ученика, њихових родитеља, својих колега и претпостављених, прати нова достигнућа у својој струци и на основу тога конструктивно планира и усавршава свој рад.

„Професионални развој се не може свести на повремене семинаре и професионална окупљања, већ је то дугорочан процес у току кога се кроз учење, практичан рад и истраживачке дјелатности развијају и унапређују знања, вјештине и способности“. (Мрше и сарадници 2005)

У пракси и у теорији постоји много различитих модела професионалног развоја наставника. Који од њих је најбољи за одређену школу зависи од потреба

запослених, ученика, локалне заједнице. Не постоји универзални модел који се једанко успјешно може примијенити на све школе. Управо овдје долази до изражаја улога управе школе, стручних служби и наставника јер морају добро да процијене своје потребе, увјерења, своју праксу и да на основу тога изаберу модел који би за њих био оптималан.

У Стратегији професионалног развоја наставника у Црној Гори 2005-2009. се истиче да континуирани професионални развој појединца у образовном систему подразумева:

- похађање одређених семинара,
- различите видове организованог и планираног преношења знања или размјене професионалних искустава унутар школе или између школа.

Како до добре праксе у професионалном развоју наставника?

У било којој причи о настави/учењу незаобилазна тема је и мотивација. Заиста, усуђујемо се да нагласимо да је мотивисаност за стално стручно усавршавање и професионални развој проблем од којег треба кренути у овом процесу.

Мотивација не зависи само од појединца већ и од средине у којој појединац ради и живи. Сваки директор може одмах да издвоји појединце који су заинтересовани за професионални развој, који су увијек спремни за примјену новина, и на које увијек може да се ослони. Међутим, често се дешава да се ти појединци не „његују“, не стимулишу и да се њихов рад не вреднује довољно, тако да временом и они посустају. Дobar директор мора да зна да то себи не смије дозволити, већ да стално мора радити на одржавању мотивације за рад управо код тих појединаца. То ће се вишеструко исплатити јер не само да ће се одржати континуитет код већ мотивисаних наставника већ ће се временом укључивати већи број запослених у овај процес, што у крајњем исходу доводи до повећања квалитета образовно-васпитног рада у школи. Наставник треба да подстиче што више самосталну активност ученика у стицању новог знања, да подстиче ученике да размишљају и дискутују о оном што уче, налазе могућности примјене онога што уче. Током наставног процеса, наставник треба да што више развија мисаону ангажованост ученика: подстицањем дискусије, постављањем питања, његовањем стваралачког мишљења и аргументованог одговора.

Генерално посматрано, на наставника се више не гледа као на особу чија је кључна улога да преноси знање. Његова улога се помјера од информативне ка формативној. Очекује се да наставник подстиче развој способности ученика, да учи учењу и да охрабрује нове начине размишљања, посебно о темама као што су људска права, планирање породице, екологија... Метафорички и стварно, наставник је један од камена темељаца грађевине образовног система. Политика образовања ту чињеницу уважава али је раскорак између прокламованог и стварног професионалног и социјалног статуса наставника још увијек велики. Ефикасност система образовања зависи у великој мјери од наставника, то другим ријечима значи и од начина и нивоа њиховог иницијалног и континуираног образовања, као и од њиховог статуса. (Зиндовић, и Максимовић, 2000.)

Дакле, како се већина аутора слаже, без обзира на то колико се све новине и промјене у образовању добро теоријски разраде, развију и утемеље, уколико наставници нијесу спремни да их прихвате и уколико нијесу добро обучени да их примијене, процес наставе, односно учења ће остати непромјењен.

Како мотивисати наставнике да до ових промјена дође? Човјек може бити мотивисан за одређену акцију унутрашњим или спољашњим мотивационим

подстицајима. Неки од њих су, и то је свакако свима познато, бољи лични доходак; изазов новог; радозналост; веће уважавање у колективу; различите врсте похвала и награда које се у школи додјељују; подизању угледа у средини и сл. Познате су дилеме и питања која се често чују међу онима који вреднују рад просвјетних радника али и међу самим просвјетним радницима – да ли је новац једино мотивационо средство за рад? Постоје наставници који би једнако, добро/лоше, радили и са дупло већом платом – да ли је то тачно или је само претпоставка?

Професија наставника интегрише когнитивне способности, познавање предмета, педагошку компетентност и особине личности (Ausubel, Robinson, 1969 у: Петровић-Бјекић, 1997.). Мотивација наставника за наставни рад има интегративну улогу јер активира наведене компоненте. Постављајући питање наставникове мотивисаности за рад Љ. Коцић (1989.) наставникову мотивацију за рад разлаже на следеће аспекте: спремност да се више посвети раду, да уложи већи напор, да се више заузме, да своје послу прилази с одушевљењем и стваралачки, као и љубав према дјечи, оданост позиву и одушевљење у раду. Истраживање је показало да наставници веома неповољно оцјењују друштвени статус професије којој припадају и нијесу задовољни положајем који имају, а што аутор издваја као један од разлога слабљења мотивације наставника за рад. Старији наставници су нешто задовољнији сопственим статусом него њихове млађе колеге; наставници са високом стручном спремом мање су задовољни статусом него наставници са вишом стручном спремом; мушкарци су мање задовољни статусом него жене...

Многи амерички аутори, попут Линдгрена, Стернарда и Мејслинга (у: Петровић-Бјекић, 1997.) дају листу мотивационих фактора у наставном позиву и закључују да су значајне награде више психолошке него економске природе: битан интегративни фактор наставничког рада јесте то што рад у настави омогућава иновације, експериментисање, тражење бољих начина поучавања, што су, иначе, атрактивни моменти и у другим професијама. Док Силвија и Хачисон проучавајући радну мотивацију наставника закључују да се она заснива на слободи тражења нових идеја, постигнућу примјереном нивоима одговорности и интринсичким елементима рада.

Оно што показују искуства многих земаља у Европи, а са чиме се слажу и теоретичари, јесте да се мотивација за рад и професионални развој наставника може постићи разноврсним мјерама које се могу сврстати у три групе:

- обезбјеђивање добрих социјалних и материјалних услова за рад;
- стварање подстицајне радне околине;
- могућност доживотног учења и образовања.

Обезбјеђивање добрих материјалних и социјалних услова рада подразумијева, прије свега, одговарајућу плату, али исто тако и сигурност посла, осигурање добрих услова за одлазак у пензију, примјерене годишње одморе и празнике и сл. У неким земљама наставницима се омогућава и коришћење тзв. *sabbatical*, плаћене слободне године како би се растеретили од школског притиска и директног рада у учионици, да би могли да се баве личним професионалним усавршавањем и стручним радом. На примјер, такав *sabbatical* је од 1995. године уведен у Аустрији.

Подстицајна радна околина укључује првенствено одговарајући простор и добру опремљеност школа наставним средствима, одговарајућу величину одјељења, стручну подршку разноврсних стручних сарадника или стручних служби (педагога, психолога, социјалних радника, медицинског особља...). Још важнији подстицајни фактори су повољна школска клима и добри међуљудски односи као и

прожетост културом квалитета. Кључна особа која је одговорна за подстицајну климу јесте директор школе који с једне стране води рачуна о поштовању права и обавеза дјецe и наставника, а с друге стране се брине и о осигуравању квалитета. Исто тако важан задатак директора је подржавање и стимулисање креативности и иновативности у настави и у различитим областима ваннаставних активности.

Важан извор мотивације је и могућност напредовања у струци. Како у школи нема много простора за тзв. ветрикално напредовање, у многим земљама западање у рутину се избјегава хоризонталним напредовањем у струци. То су најчешће специјализације у неком подручју (рад са дјецом са посебним потребама, школско савјетовање, супервизор за практичан рад и сл.) или преузимање неке друге дужности уз смањење наставне обавезе.

Важан извор мотивације за рад јесте и могућност аутономног одлучивања о послу. У смислу добре праксе ту предњаче скандинавске земље, посебно Шведска и Финска. Децентрализација школског система и значајне могућности самосталног одлучивања у вези са спровођењем курикулума процес је који у тим земљама траје од почета осамдесетих. Примјера ради, 80% финских учитеља процјењује да има врло високу аутономију у погледу бирања уџбеника, планирања наставе и изођења програма у односу на остале земље ОЕЦД-а (32%).

Неки аналитичари као главне изазове за ЕУ, у овој области, (у: Визек-Видовић, 2006.) у будућности виде сљедеће:

- а) како обухватити све наставнике и како интегрисати професионални развој у редовне школске активности,
- б) како најбоље искористити информационе технологије у сврху стручног усавршавања,
- в) како успоставити флексибилан систем акредитације и акумулације кредита и
- г) како увести механизме осигуравања квалитета тј. како провјерити учинак усавршавања на ученичка постигнућа. (Zafeirakou, 2002 у: Визек-Видовић, 2006.)

Уз то се може додати и питање квалитетног организовања система увођења у школску праксу (приправништво) које већина земаља види као изузетно важан дио процеса усавршавања, али је мали број земаља задовољан његовом реализацијом. (Coolahan, 2002 у Визек-Видовић, 2006)

Компаративна истраживања исто тако показују да осим класичног стручног усавршавања „уз рад“ у свијету постоји тенденција тзв. универзитације континуираног професионалног развоја, тј. отварање путева за укључивање наставника у послједипломске програме усмјерене на повећање компетенција у подручју образовног рада. (Drakenberg et. al, 1999., у Визек-Видовић, 2006.)

У Аустрији се професионални развој наставника одвија на два нивоа: у оквиру програма стручног усавршавања и као облик постдипломског усавршавања са завршним сертификатом/дипломом. Уз то постоје и савјетодавне службе које могу помоћи наставницима у рјешавању специфичних задатака и проблема.

У Ирској је од 2001. године успостављен нови систем подршке школама. При великој, средишњој јединици формирано је шест курикулумских експертских тимова у које су укључени и искусни учитељи и наставници. Ти тимови дају специфичне савјетодавне услуге школама које желе да уведу неке развојне промјене или иновације у настави. У Њемачкој, (Сјеверно-рајнска Вестфалија) нема обавезности за наставнике у погледу похађања програма стручног усавршавања. Претпоставља се да наставници имају сами довољно развијену могућност процјене властитих потреба и да могу сами управљати својим професионалним развојем. Истраживање је показало да наставно особље у школама у просјеку 9% радног времена током године троши на стручно усавршавање. У Словенији се на подручју континуираног

стручног усавршавања разматра питање обавезности и повезивања са системом добијања лиценце и напредовања.

Питање мотивације се мора узети у обзир и када се промишља и тражи одговор на питање - како до добре праксе у професионалном развоју наставника.

Треба знати да су програми које наставници доживљавају као помоћ у рјешавању педагошких проблема и шансу за професионалну промоцију, увијек добро примљени. Професионална промоција као резултат повећања професионалних знања је снажан мотивациони фактор и то је елемент који би требало увијек уградити у програме усавршавања.

3. ШКОЛА КАО ОБРАЗОВНИ КОНТЕКСТ

За нашу традицију је карактеристична тзв. академска оријентација у образовању наставника. Суштина ове оријентације јесте у захтјеву да се наставник, прије свега, опреми академским знањима, док су практична и педагошка обука у другом плану. Ипак, свима је добро познато да завршетак студија није крај учења позива. Овај процес даље се наставља кроз непосредан рад у учионици. Тако долазимо до школе као основног образовног контекста: школа може да подстиче, али и да спутава наставника у његовом професионалном напредовању. Први корак на том путу је приправнички стаж након којег наставник стиче одређену аутономију, почиње да бива ослобођен несигурности. „Али и сада притисак школе на наставника да се конформира и прихвати већ формиране стандарде представља терет кога тек треба да се ослободе. Наставници су остављени да сами промишљају начин да превазиђу проблем изолованости и затворености у оквиру школе у којој раде, у просторе својих учионица и кабинета.“ (Горе и Зеицхнер, 1990. у: Вујисић -Живковић, 2004.)

Школа је мјесто у којем се највише одвија процес професионалног усавршавања, али врло често и једини контекст у коме наставници настављају свој професионални развој. (Вујисић-Живковић, 2004.) Због тога се мора увијек полазити од питања колико школа доприноси, а колико спутава наставнике у њиховом професионалном развоју. Како наставници могу да користе „ресурсе“ у школи за образовање и стручно усавршавање?

У свим фазама професионалног развоја наставника снажно је присутан утицај школе. Школа је контекст у коме се одвија већи дио његовог професионалног образовања. Прво, то су искуства из улоге ученика. Она се појављују као оквир у коме будући наставници размишљају и процењују педагошке теорије о којима уче на факултетима. Слиједе искуства из улоге студената - будућих наставника. На крају, када се запосле, школа често остаје једини контекст у коме наставници настављају професионални развој. (Вујисић-Живковић, 2004.)

Први корак који треба направити у професионалном развоју наставника у школи јесте анализа конкретних потреба наставника и могућности које пружа школска средина. Из овога произилази следећи корак - израда адекватних планова и одређивање праве мјере у концепцији и реализацији плана усавршавања. Наравно, на крају је неопходна и фаза евалуације у коју такође треба да буду укључени сами наставници.

Досадашња пракса и резултати истраживања које се бавило утврђивањем посебне праксе усавршавања (Стаматовић, 2006.) приказују различита искуства наставника у организацији и планирању стручног усавршавања. Резултати показују да још увијек наставници најмање учествују у планирању и евалуацији процеса стручног усавршавања, тако да су углавном извршиоци а не креатори процеса

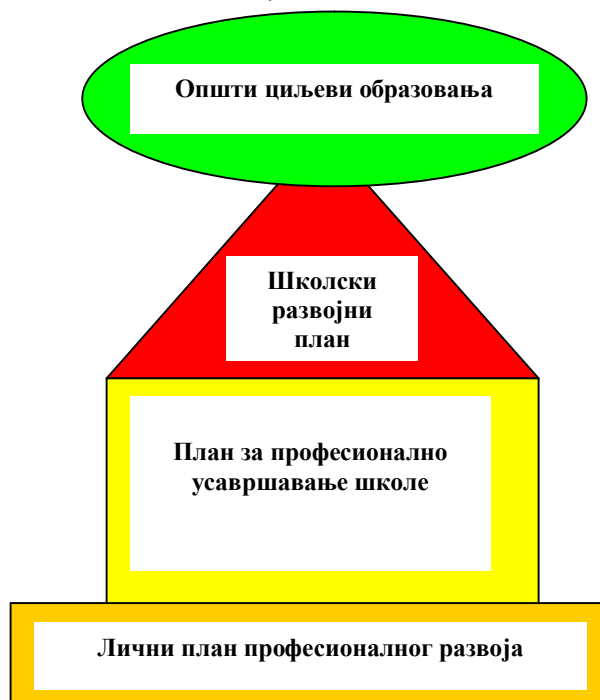
усавршавања. Најчешће су само учесници различитих програма усавршавања који понекад нијесу усклађени са њиховим потребама. Педагошка обука наставника је потреба, што се мора имати у виду у току планирања усавршавања на свим нивоима, а нарочито у периоду увођења у посао. Наставници истичу да су се показали као ефикасни они облици усавршавања који подстичу на активан приступ, размјену, колегијалне консултације и дискусије, што омогућава „хоризонтално“ учење и долажење до нових информација. (Стаматовић, 2006.) Такође се истиче значај оних облика усавршавања који подстичу непосредну примјену стечених знања, вјештина и искустава у учионици. Даље, стручно усавршавање мора да омогућава професионално и социјално напредовање наставника, као сегмент њиховог цјелокупног професионалног рада. Тиме се појачава мотивација за усавршавање и унапређује њихов рад. Обезбјеђивање напредовања у професионалној каријери, као и низ других погодности (функција, звање, материјална стимулација...), за наставнике који завршавају одговарајуће програме усавршавања отвара широк простор за нова интересовања, подстиче њихов потенцијал, усмјерава на самовредновање и даље професионално усавршавање.

Оно што је посебно важно за школску праксу, тј. за школу као контекст професионалног развоја јесте лични план професионалног развоја (ЛППР).

Под овим се подразумијева израда својеврсног документа који помаже запосленима и управи школе да унапређују образовно-васпитни рад.

Први корак у том веома озбиљном послу јесте анализа сопствених професионалних потреба као и анализа потреба школе.

Важно је знати да мора постојати међузависност и усклађеност личног плана професионалног развоја, плана професионалног усавршавања школе, школског развојног плана и основних циљева образовања. То се може шематски показати на следећи начин:



У школском развојном плану дефинишу се визија развоја школе (за период од 3-5 година) и мисија школе - исказ о томе зашто та школа постоји и чему служи.

Визија развоја и мисија засноване су на општим циљевима образовања. План професионалног усавршавања школе базиран је на личним плановима професионалног развоја а усмјерен је ка остваривању школског развојног плана. Ова три елемента треба да чине међусобно повезану цјелину која води ка остваривању општих циљева образовања. (Мрше и сарадници, 2005.)

У новијој литератури, а и у савременој школској пракси, јављају се неки облици рада који су веома погодни за лични професионални развој наставника. Мишљења смо да је важно апострофирати неке од њих.

à Хоризонтално учење (учење једних од других) подразумијева специфичан облик учења који укључује различите видове организованог и планираног преношења знања или размјене искустава. Овај процес се може одвијати унутар једне школе али и на нивоу више школа.

За нас је посебно интересантно то што се ово учење одвија кроз:

- извођење, присуствовање и анализирање огледних часова,
- приказе стручних тема или литературе на стручним тијелима,
- извјештавање са стручних скупова или семинара,
- држање семинара колегама,
- упознавање колега са сопственим иновативним методама или приступима и сл.

Истраживања праксе показују да су се најбољи резултати, што се тиче професионалног развоја, остварили примјеном различитих видова хоризонталног учења.

à Тимски рад, такође, доприноси бољем остваривању професионалног развоја запослених у установи, али уз поштовање основних принципа тимског рада. Тимски рад даје могућности за стварање нових идеја, метода и поступака уз много већу ефикасност у поређењу са радом појединца. Приликом формирања тимова мора се водити рачуна о индивидуалним особеностима чланова, њиховим интересовањима, искуству итд. Сви чланови тима морају јасно и детаљно бити упознати због чега се тим формира, шта је циљ њиховог ангажовања, и тај циљ мора бити њихов, заједнички.

à У сфери стручног усавршавања наставника и посебно њихове мотивације за повећање ефикасности и квалитета стручног и васпитног рада јесте и јачање функције актива наставника. Стручни актив наставника треба да се бави актуелним, стручним, педагошким, методичким и другим питањима која науку, струку и друштвени живот постављају пред наставно-васпитни процес. Ова стручна тијела треба да буду права вјешалишта за тимски рад, сарадњу, квалитетну комуникацију и нарочито за хоризонтално учење.

4. ЗАКЉУЦИ И ПРЕПОРУКЕ

Образовање и професионални развој наставника је кључно питање у свакој земљи будући да је квалитет наставничког кадра један од главних фактора који дјелују на ниво ученичких постигнућа. Када говоримо о побољшању квалитета образовања наставника, треба водити рачуна о томе да се при томе не мисли само на њихово иницијално високошколско образовање, већ је из перспективе концепта доживотног учења врло битно и њихово трајно стручно усавршавање.

С обзиром на значај стручног усавршавања наставника и школске средине као једног од контекста реализације процеса, на крају ћемо дати неколико

практичних приједлога који могу да олакшају планирање и реализацију усавршавања у школи:

- важно је стално развијати и унапређивати концепт унутаршколског усавршавања;
- треба се што више ослањати на унутрашње потенцијале и ресурсе за усавршавање и повезивати се са свакодневном праксом;
- мора се осјетити значај процеса самовредновања (на нивоу школе и на личном нивоу) и спремности да се резултати тог процеса конструктивно примијене у даљим активностима у раду;
- наставници се морају укључити у све фазе процеса усавршавања (од испитивања потреба, преко планирања, реализације и евалуације процеса, као активних реализатора и креатора процеса) - то је услов без којег се не може;
- школа мора његовати отворен однос према другим институцијама као партнерима и изворима усавршавања;
- важно је предвидјети вријеме за стручно усавршавање у укупном радном времену наставника (у оквиру радне недјеље);
- морају се обезбиједити просторни и технички услови у школи за реализацију процеса усавршавања.

Наставници првенствено морају постати свјесни значаја своје професије и свог утицаја на формирање дјеце и младих са којима свакодневно раде. Самим тим постаје веома уочљив значај њиховог професионалног усавршавања. Ово је важно питање не само за образовни систем у цјелини већ и за сваког наставника, јер једино кроз усавршавање он може да реално сагледа и мијења своју праксу. Једино тако његов професионални развој има перспективу. (Стаматовић, 2006.)

Неки облици професионалног развоја су распрострањени у нашим школама (теоријска предавања на стручним активима наставника, преглед стручне литературе, држање огледних часова и сл.) док су неки други видови веома ријетки (формирање стручних тимова, израда личног плана професионалног развоја запослених...). Сасвим је друго питање какав је квалитет ових облика који се примјењују у свакодневној пракси, како се вреднују, колико су подржани од већине запослених и од управе школе и сл. Посебан проблем је и даље то што се професионални развој запослених одвија без континуитета, и на основу личних склоности и опредјељивања наставника

Након овога се може поставити питање шта директор школе може да учини за подстицање и одржавање мотивације за даљи професионални развој?

Покушаћемо да донекле одговоримо на ово питање.

- прије свега и директор мора да зна, и да са тиме упозна и своје најближе сараднике, а затим и све запослене, да је, ради обезбјеђивања бољег квалитета професионалног развоја, потребно да се оно планира и остварује према што већем броју критеријума и индикатора који гарантују добру праксу (водич),
- мора се радити на утврђивању критеријума и индикатора за добру праксу у професионалном развоју, у том циљу треба формирати тим у оквиру школе који ће радити на томе,
- директор може радити на стварању подстицајних услова за рад, тако што ће обезбиједити опремање учионица и кабинета савременим наставним средствима а добро би било да се обезбиједи простор за припрему наставе (формирање медијатеке као дијела школске библиотеке),

- важно је омогућити евалуацију рада запослених и то тако што ће запослени самоевалуирати рад, формирати тим за самоевалуацију рада школе у цјелини (резултате инкорпорирати у област стручног усавршавања), направити и примјењивати упитнике које запослени попуњавају да би се пратио рад школе по одређеним критеријумима,
- директор може да омогући добијање јавних признања и давање награда за успјешан рад, финансијским планом рада школе могу се предвидјети средства за награде везане за успјешан рад (може се омогућити неки облик стручног усавршавања, набавити стручна литература, омогућити неко студијско путовање, посјета научним институцијама и сл.),
- управа школе треба да помаже запосленима да реализују активности које су им потребне за добијање унапријеђених звања предвиђених Законом,
- важно је да у школи постоји добра, савремена стручна литература која је доступна запосленима, јер се без тога не може очекивати значајне осавремењавање наставе,
- треба омогућити коришћење Интернета, штампача и фотокопир апарата свим запосленима кад год им је то потребно,
- треба стимулирати различите облике хоризонталног учења: план хоризонталног учења да буде саставни дио програма рада школе, хоризонтално учење да је уграђено у планове рада стручних тијела у школи, инсистирати на одржавању огледних часова и на њиховој анализи као својесврсном облику хоризонталног учења, развијати обавезу за преношење искустава са семинара,
- запослени се морају упознати са појмом професионалног развоја, а треба да се уведу и у начин писања личног програма професионалног развоја.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аранђеловић, Д., Вукелић, П.: Облици мотивације и стимулације усавршавања наставника, Иновације у настави, Крушевац, бр. 2, 1983.
2. Братанић, М., Груден, З.: Улога едукативних група у оспособљавању наставника, Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 20, Београд, 1987.
3. Визек-Видовић, В.: Образовање учитеља и наставника у Еуропи из перспективе цјеложивотног учења, www.idi.hr/cerd/projekti/obr_nast/, 2006.
4. Вукелић, П., Наход, С.: Конкретизација методологије рада стручних актива за ефикасније усавршавање наставника, Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 20, Београд, 1987.
5. Вујисић-Живковић, Н.: Улога школе у професионалном развоју наставника, Педагогија, бр.1, Београд, 2004.
6. Влаховић, Б.: Припремање и усавршавање наставника код нас, Педагогија, бр. 3, Београд, 2002.
7. Зиндовић, Г., Максимовић, И.: Судбина наставника, Образовни Форум, www.see-educoop.net/education_in/pdf/per-06-obraz, Београд, 2000.
8. Краварушић, В.: Могући вид професионалног усавршавања наставника средњих стручних школа, Настава и васпитање, бр. 4-5, Београд, 2005.
9. Коцић, Љ.: Како наставници оцјењују друштвени статус своје професије и колико су њоме задовољни, Настава и васпитање, бр. 3, 1989.

10. Младеновић, С.: Мотивација наставника за иновацијски рад, Иновације у настави, бр. 4, Крушевац, 1989.
11. Мрше, С. и сарадници: Водич за унапређивање рада наставника и школа, Реформски образовни кругови у сарадњи са Савезом учитеља Србије, Форумом београдских основних школа, Педагошким друштвом Србије и Фондом за отворено друштво, Београд, 2005.
12. Мрше, С. и сарадници: Twinning tehnikarijum: Збирка иновативних поступака и техника за унапређивање рада школа и Школских управа Министарства просвете и спорта, Културконтакт Аустрија, необјављен рад доступан на (www.twinning.mps.sr.gov.yu), Београд, 2004.
13. Пешикан, А.: Професионални развој наставника-шта је ту ново? Институт за психологију, Филозофски факултет, www.see-educoop.net/education_in/pdf/prof-razv-nast-sjtn-yug-ser-srb-t07.pdf Београд, 2000.
14. Првуловић, М.: Педагошко-психолошка анализа наставникове радне позиције, Настава и васпитање, бр. 1, Београд, 1998.
15. Петровић-Бјекић, Д.: Динамичке особине личности наставника и успјешност у настави, Психологија, 1-2, Београд, 1977.
16. Програм рада ментора са наставником приправником, Завод за школство, Подгорица, 2006.
17. Рудић, В.: Стручно усавршавање наставника као фактор успјешног рада у савременој школи, Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 20, Београд, 1987.
18. Стаматовић, Ј.: Стручно усавршавање као сегмент професионалног развоја наставника - процес и потребе, Настава и васпитање, бр. 4, Београд, 2006.
19. Стратегија професионалног развоја наставника у Црној Гори 2005-2009., Завод за школство, Одсјек за континуирани професионални развој, приредиле Поповић, Д. и Суботић, Љ., Подгорица, 2006.

DIREKTOR ŠKOLE KAO DOBAR ORGANIZATOR I PLANER

Mentorka:
Tatjana Vujović

Kandidat:
Darinka Adžić

**OŠ „Savo Pejanović“
Podgorica
2007.**

UVOD

Reformom obrazovanja došlo je do demokratizacije i decentralizacije obrazovnog sistema što se reflektuje na upravljanje školom i ulogu direktora škole. Tim promjenama direktori škola dobijaju veću autonomiju u planiranju i programiranju. U školi je važno stvaranje demokratskog ambijenta i demokratske klime, što zavisi od stila rukovođenja.

Potrebno je da direktor motiviše i podstiče saradnike, da podržava timski rad, da komunicira sa okruženjem, da se ponaša preduzetnički, da bude lider odnosno menadžer lider, da ima dobru komunikaciju koja je prvi uslov uspješnog upravljanja, da obezbijedi kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa, administrativno-tehničke poslove, praćenje i vrednovanje rada zaposlenih. Dakle, direktor treba da unapređuje materijalne i ljudske resurse i da doprinosi razvoju identiteta škole.

U skladu sa važećim propisima, školom upravlja Školski odbor, a rukovodi direktor škole u skladu sa nadležnostima. Upravljanje se definiše kao rad sa ljudima. Upravljanjem treba da se postignu organizacioni ciljevi putem planiranja, organizovanja, rukovođenja i kontrolisanja.

Rukovođenje školom je složeno i sastavljeno od čitavog niza različitih aktivnosti. Uloge koje direktor obavlja treba da obezbijede da se škola, njeni materijalni i ljudski resursi organizuju i funkcionišu na optimalan način. Uloge direktora škole su: planiranje, organizovanje, direktor kao vođa i kao procjenjivač.

Sve navedene promjene i uloge dovele su do potrebe promjene načina upravljanja i rukovođenja školom. Realizovana obuka direktora značajno će doprinijeti poboljšanju rukovođenja školom i kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada.

Na održanim seminarima, pored sticanja novog znanja, značajna je bila razmjena iskustava, novih informacija, čitav niz dobrih primjera iz prakse. U našoj grupi koja je imala 300 godina ukupnog „direktorskog staža i iskustva“ imalo se šta naučiti.

Ovaj završni individualni rad je bio prilika da iz ove oblasti (bez obzira na sve druge obaveze) dosta vremena posvetim proučavanju literature – teorije i prakse i da „izvučem“ ono što mogu primjenjivati o svom radu u školi.

Zahvaljujem se mentoru na pomoći, literaturi i korisnim sugestijama.

1. PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE

Čovjek, kao svjesno biće, svoje aktivnosti realizuje prema određenim planovima. Planiranjem se racionalno i efikasno ostvaruju postavljeni ciljevi i zadaci. Škola je veoma važna organizovana društvena djelatnost, pa planiranju vaspitno-obrazovnog rada i uopšte rada škole treba posvetiti posebnu pažnju.

Programiranje je osnovna funkcija efikasnog upravljanja školom. To je organizovani uticaj na budućnost. Neki naučnici definišu upravljanje kao gledanje unaprijed i donošenje planskih odluka koje prethode akciji. Programiranjem se definišu ciljevi do kojih želimo stići u budućnosti, postavljaju zadaci koji se operacionalizuju, konkretizuju, vremenski određuju, kao i njihovi izvršioci. Dakle, programiranjem se određuje ko, šta, gdje, kada i kako radi.

Pomoću programiranja i upravljanja vremenom i kadrovskim potencijalima, radni zadaci se raspoređuju tako da članovi kolektiva budu jednako opterećeni, što pozitivno utiče na radnu klimu u školi. Svi ti „dijelovi“ moraju biti povezani u skladnu cjelinu, sistem, ali tako da svaki dio djeluje ka jedinstvenom cilju.

U školama je neophodno da se svakodnevno dešava nešto novo, pozitivno, da se vodi stvaralačka „borba“, razbuktava stvaralački „oganj“ i širi pozitivna energija. „Kada ne može konstruktivno, čovjek se nužno ponaša destruktivno; kada ne mora da stvara, on razgrađuje.“ (Vilotijević, 2001.)

Prema tome, škola mora biti u stalnim razvojnim promjenama, a direktor škole je osnovni pokretač i predvodnik tih promjena.

2. ŠKOLSKO RAZVOJNO PLANIRANJE

Škola je važna društvena institucija. Na njen rad utiče čitav niz unutrašnjih i spoljašnjih faktora - učenici, nastavnici, roditelji, neposredno i šire okruženje, država (odgovarajućim propisima) itd.

Kada ovi različiti uticaji i očekivanja narastu, pojavljuje se potreba za promjenama i počinje razvojno planiranje.

Školsko razvojno planiranje je stvaralački proces kojim dolazimo do pozitivnih, kvalitativnih promjena u životu i radu škole. Škola na taj način iz godine u godinu unapređuje svoj život, primjenjuje savremena dostignuća i podiže nivo zahtjeva i ciljeva. Škola je osnovni nosilac novih ideja i aktivnosti, ali u ovaj proces je potrebno uključiti i neposredno i šire okruženje (roditelje, lokalnu zajednicu, potrebe i promjene društva, države itd.). Škola je otvorena, širi svoje granice i obogaćuje i sebe i druge.

Osnovna funkcija programiranja je u struktuiranju školskog sistema rada. Pored ove ima informativnu, regulativnu i predikativnu ulogu.

Faze školskog razvojnog planiranja su:

- faza dijagnoze,
- faza određivanja težišta promjene,
- faza planiranja,
- faza realizacije,
- faza evaluacije.

Razvoj škole se ostvaruje na putu od postojećeg stanja prema željenim idealima. Do njih se dolazi postepenim ostvarivanjem pojedinačnih ciljeva i zadataka. Za to je potrebno vrijeme i uključivanje većine učesnika školskog života. Da bismo bili sigurni da smo na pravom putu ka željenom cilju, zajedničkoj viziji, vršimo stalno praćenje i evaluaciju svih aktivnosti kao i rješavanje konkretnih problema.

2.1. NEKE KARAKTERISTIKE ŠKOLSKOG RAZVOJNOG PLANIRANJA

I u dosadašnjem (tradicionalnom) radu škola planiranje je bilo veoma značajno. Razvojno planiranje je kvalitativna dopuna tradicionalnom planiranju. „Njime su definisani strateški pravci razvoja škole koji usmjeravaju sveukupnu školsku aktivnost, pa je Razvojni plan škole osnova i okvir za donošenje svih ostalih planova u školi. Procesom razvojnog planiranja u školu unosimo željene promjene uz istovremeno mijenjanje samog načina planiranja.“ (Tabela 1)

Tabela 1. Razlika između dosadašnjeg i razvojnog planiranja

| Razvojno planiranje | Uobičajeno planiranje |
|--|--|
| Ciljeve definišu učesnici na osnovu zajedničkih potreba, problema, želja. | Ciljevi su postavljeni spolja, bez saglasnosti učesnika. |
| Podrazumijeva se da ne može baš sve isplanirati unaprijed. | Sve se mora unaprijed isplanirati. |
| Nužno nastaje tokom procesa u koji su uključeni predstavnici svih interesnih grupa. | Struktura je čvrsto određena i uglavnom nepromjenjiva. |
| Svi koji žele su akteri u planiranju i preuzimaju jednaku odgovornost. | Glavni akteri u planiranju su obično članovi uprave i oni snose najveću odgovornost. |
| Podrazumijeva timski rad, zajedničko utvrđivanje pravila, donošenje odluka i podjelu zaduženja. | Dozvoljava hijerarhijsko donošenje odluka i podjelu zaduženja a pravila su unaprijed određena. |
| Proces planiranja i produkti imaju jednaku važnost. Svaki korak se evaluira i to može uticati na promjenu narednih koraka. | Dobar plan garantuje uspjeh, pa je sam proces planiranja nevažan u odnosu na cilj. |
| Planiranje prethodi realizaciji, ali se nastavlja i tokom nje. | Planiranje se nužno završava prije početka realizacije. |
| Problemi se shvataju kao šansa za korekciju plana a time i za promjenu i razvoj. | Problemi se shvataju kao pokazatelji lošeg planiranja. |
| Razvojni plan je kompleksan, a njegovi dijelovi povezani i međuzavisni. | Uobičajeni plan je najčešće segmentiran, a njegovi dijelovi uglavnom nezavisni. |
| Razvojni plan se konkretizuje kroz različite projekte. | U toku same izrade plan je već konkretizovan. |
| Nužno nastaje tokom procesa u koji su uključeni predstavnici svih interesnih grupa. | Češće je rezultat rada pojedinca nego grupe. Proces se zatvara kada je realizovan plan. |
| Stalno se otvara novi razvojni ciklus. | Proces se zatvara kada je realizovan plan. |

Iz procesa razvojnog planiranja slijedi školski razvojni plan koji se donosi najčešće za period od tri do pet godina.

Školski razvojni plan donosi se na osnovu mišljenja svih učesnika školskog života.

Učesnici u procesu školskog razvojnog planiranja

Za rad škole zainteresovani su: učenici, nastavnici, roditelji i lokalna zajednica, pa je neophodno da svi učestvuju u razvojnog planiranju. Na taj način svi učesnici doprinose (različitim idejama) boljem planiranju, preuzimanju veće odgovornost i boljem kvalitetu rada škole.

Koraci u razvojnog planiranju

Prije nego što počnemo sa bilo kojim promjenama potrebno je da vjerujemo da su te promjene potrebne.

Analiza stanja u školi - unutrašnja evaluacija

Da bi krenuli sa nekom promjenom potrebno je da utvrdimo postojeće stanje u školi - šta je dobro, a šta nije, šta treba zadržati, a šta mijenjati, koje su njene snage, a koje slabosti.

Snage naše škole su: edukovan i stručan nastavni kadar, spremnost za dalje usavršavanje i promjene, otvorenost škole za saradnju sa okruženjem.

Slabosti naše škole su: nedostatak opreme, nastavnih sredstava, tradicionalna nastava zasnovana na predavanjima, neodgovarajuća saradnja sa roditeljima (interesuju ih samo ocjene), loš materijalni položaj nastavnika.

Utvrđivanje resursa škole i sredine

Resursi škole su: ljudi (stručni, obrazovani, edukovani), dobra klima u kolektivu, prostor (kabineti, učionice, sala), oprema (računari, Internet, TV), vrijeme, finansijska sredstva.

Resursi sredine su: ustanove kulture (biblioteke, pozorište, muzeji, galerije), obrazovne ustanove, sportski klubovi, nevladine organizacije, preduzeća, mediji i td.

Definisanje misije

Škola je vaspitno-obrazovna ustanova. Misija (svrha i razlog postojanja) je po pravilu konkretna, koncizna, odražava specifičnost škole, inspirativna je i podsticajna i usresrijeđena na rezultate. Na primjer: Misija naše škole je da podržavamo razvoj učenika, usavršavanje nastavnika, dobru klimu u školi, motivaciju i poboljšanje uslova rada.

Utvrđivanje vizije

Vizija (ideja vodilja) je slika škole kojoj težimo, kakvu želimo, škola budućnosti, škola onakvu kakvom je za određeni period „vide“ svi akteri školskog života. Vizija treba da bude zajednička, realna, vremenski određena, jasna i jezgrovita, izazovna i konkretna. Na primjer, Želimo da postanemo savremena vaspitno-obrazovna ustanova u kojoj će se učenici i nastavnici osjećati prijatno, koja će biti otvorena za saradnju sa neposrednim i širim okruženjem, prepoznatljiva po dobrim rezultatima i stabilnom razvoju uzlaznom linijom.

Utvrđivanje potreba

Utvrđivanje potreba podrazumijeva određivanje: oblasti - nastava i učenje, školske klime, profesionalnog razvoja nastavnika, školske uprave, unutrašnjih i spoljašnjih odnosa.

Određivanje prioriteta

U razvojnom planiranju promjene treba da budu postupne. Potrebno je odrediti prioritete potreba, ići korak po korak, a posebno voditi računa o potrebama učenika, specifičnosti škole, resursima škole i sredine i početi od onoga što će brzo dati rezultate.

Definisanje razvojnih ciljeva

Potrebno je odrediti šta treba mijenjati u školi da bi ostvarili viziju odnosno stigli do cilja. Razvojne ciljeve definišemo preko promjena koje uvodimo vodeći računa o otežavajućim faktorima i faktorima podrške za njihovo prevazilaženje.

Određivanje zadataka i aktivnosti

Razvojnim planiranjem težimo određenom cilju. Do njega dolazimo rješavanjem čitavog niza konkretnih zadataka koji slijede jedan iza drugoga. Zadaci treba da budu mjerljivi, vremenski određeni, dostižni, relevantni i određeni. Svaki korak i aktivnost treba pratiti i vršiti evaluaciju.

U skladu sa Opštim zakonom o obrazovanju i vaspitanju, kandidat za direktora škole je dužan da prilikom učešća na konkursu priloži Program razvoja ustanove. Znači, direktor škole već kao kandidat mora imati viziju razvoja škole koju u pisanoj formi u vidu programa podnosi zaposlenima, roditeljima, lokalnoj zajednici, Školskom odboru i nadležnom ministarstvu. Program se podnosi za period od četiri godine.

Ako kandidat za izbor direktora nije član istog kolektiva, kako može izvršiti analizu stanja u školi, snage i slabosti škole, resurse škole i sredine, definisati misiju, utvrditi viziju, potrebe, odrediti prioritete, definisati razvojne ciljeve i na kraju konkretne zadatke i aktivnosti? Ako je kandidat za direktora član kolektiva, da li su u tom slučaju u ravnopravnom položaju ostali kandidati? Program razvoja ustanove predlaže direktor, a u njegovom kreiranju nijesu učestvovali učenici, nastavnici, saradnici, roditelji, lokalna zajednica i članovi Školskog odbora. O njemu daju mišljenje akteri školskog života. U razvojnom planiranju značajnu ulogu imaju institucije sistema na koje se „oslanja“ škola - Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo i Ispitni centar.

Razvojno planiranje, u kojem će učestvovati svi akteri školskog života, a direktor škole imati sve uloge o kojima smo govorili, tek će na „velika vrata“ ući u naše škole. Njegov značaj će tek doći do izražaja u budućnosti, pa mu je zbog toga dato toliko „prostora“ u ovom radu.

Godišnji plan rada škole

Razvojnim planom škole određuju se dugoročni ciljevi kojima teži svaka škola, Međutim, pored dugoročnih ciljeva postoje i kratkoročni (ništa manje važni) koje treba planirati i realizovati za godinu, mjesec, dan. Godišnji plan rada škole je dokument koji sadrži sve aktivnosti škole za godinu dana, jasno definisane u obliku konkretnih zadataka, odnosno određeno ko, šta, kada i kako treba da uradi. Svi ti manji zadaci (dijelovi) uklapaju se u osnovni zadatak škole, odnosno čine jednu cjelinu, koja se dalje uklapa u dugoročne aktivnosti razvoja škole.

Programiranjem rada, škola izražava svoje specifičnosti. Izuzetno je značajna pedagoška kategorija kojom se obezbjeđuje neophodno jedinstvo rada škole i svi preduslovi koji su potrebni za savremeni koordinirani rad. Godišnji plan i program rada škole je takav dokument u kojem su dati jasno definisani, konkretni zadaci i poslovi koji su vremenski, prostorno, kadrovski i organizaciono precizno određeni. Tačno se zna ko i šta treba da radi, kada i gdje i koje su pretpostavke obezbijeđene za izvršavanje postavljenih zadataka. Dakle, Planom i programom se definišu sadržaji svih aktivnosti škole, utvrđuju se nosioci poslova, vrijeme i mjesto realizacije.

Godišnji plan i program rada škole predstavlja kontinuitet u realizaciji aktivnosti predviđenih planom reforme obrazovanja kao i Nastavnog plana i programa. Izrada Godišnjeg plana rada škole je složen i raznolik posao u koji treba uključiti i motivisati sve aktere školskog života. Timskim radom na izradi Godišnjeg plana i programa rada škole, ne obezbjeđuje se samo bolji kvalitet, nego i veći stepen odlučivanja, ali i veća odgovornost za uspješnu realizaciju.

Da bi ostvarili osnovni cilj škole potrebno je „snagu“ ljudi i cijele organizacije usmjeriti na bitno, odrediti šta je potrebno i moguće, procijeniti subjektivne i objektivne mogućnosti škole. Na taj način smanjujemo lutanje i rasipanje snaga i sredstava.

Godišnji plan rada škole predstavlja zbir svih aktivnosti škole za jednu školsku godinu. Na taj način se stvaraju preduslovi za uspješno funkcionisanje škole, ali istovremeno je i dokument na osnovu koga škola traži i dobija odgovarajuća finansijska sredstva. Godišnji plan rada škole pored redovne, dopunske i dodatne nastave sadrži i druge aktivnosti, kao na primjer, kulturnu i javnu djelatnost škole, slobodne aktivnosti i drugo.

Za Godišnji plan rada škole kažemo da je opšti plan. Da bi škola mogla uspješno da funkcioniše potrebno je da postoje i posebni planovi koji zbirno sačinjavaju Godišnji plan rada škole, a to su: Plan rada Školskog odbora, Nastavničkog vijeća, direktora i pomoćnika direktora, pedagoške službe, odjeljenjskih vijeća i drugi. Njihov rad treba i planirati i programirati.

Za prihvatanje i realizaciju navedenih zadataka važna je motivacija za rad. Direktor škole treba da pedagoški postupa u svim prilikama. Od njega se očekuje da bude maksimalno objektivna i stručna, da kontroliše rad, ali i da pruža očekivanu pomoć.

Godišnji plan i program rada jedne škole

U izradi Plana i programa učestvovali su svi akteri školskog života. U užem stručnom timu bili su direktor, pomoćnici direktora, stručni saradnici, rukovodioci aktiva, predstavnici roditelja i Školskog odbora. Urađena je skica programske strukture i podijeljena zaduženja. Zatim je pripremljena radna verzija, a potom usaglašeni i povezani dijelovi u cjelinu. U toku daljeg uobličavanja izvršene su još neke korekcije, tehničko „dotjerivanje“, pa davanje u dalju proceduru - razmatranje i usvajanje. Tim je konstatovao da su radni rezultati iz minule školske godine dobra osnova za planiranje rada u sljedećoj školskoj godini. Oni omogućavaju dalji stabilan razvoj škole uzlaznom linijom.

U nastavku je data struktura Godišnjeg plana i programa rada škole:

- I Uvod
- II Prostorni i kadrovski uslovi:
 - uslovi rada (učionice, kabineti, ostale prostorije),
 - struktura zaposlenih (prema stručnoj spremi, razredna i predmetna nastava, prema godinama radnog iskustva, stručni saradnici, pripravnici).
- III Opšta organizacija rada škole:
 - redovna nastava - razredi i odjeljenja po smjenama, dopunska, dodatna nastava i slobodne aktivnosti,
 - broj učenika po razredima i odjeljenjima,
 - objekti i ustanove van škole koji će se koristiti za realizaciju Godišnjeg plana i programa rada škole.
- IV Podjela predmeta, odjeljenja i časova nastavnica:
 - redovna, dopunska, dodatna nastava i slobodne aktivnosti,
 - odjeljenjska starješinstava, koordinatori odjeljenjskih vijeća, rukovodioci stručnih aktiva.
- V Plan i program rada Školskog odbora
- VI Plan i program rada direktora škole
- VII Plan i program rada pomoćnika direktora škole
- VIII Planovi i programi rada stručnih organa:
 - Nastavničkog vijeća,
 - odjeljenjskih vijeća,
 - okvirni programi rada stručnih aktiva.
- IX Plan i program rada pedagoško-psihološke službe:
 - pedagoga, psihologa i logopeda
- X Orijentacioni program saradnje porodice i škole
- XI Program unaprjeđenja rada škole
- XII Program stimulanja učenika od V - VIII razreda
- XIII Đački parlament
- XIV Plan i program rada biblioteke
- XV Savjet roditelja škole - plan i program rada
- XVI Plan i program izleta, posjeta, ekskurzija
- XVII Kulturna i javna djelatnost škole
- XVIII Higijensko - estetsko uređenje škole
- XIX Prilozi

U toku cijele školske godine treba pratiti realizaciju Godišnjeg plana i programa rada. Analizu vršiti mjesečno, po klasifikacionim periodima, a cjelokupnu analizu na kraju II klasifikacionog perioda i školske godine.

Plan rada direktora

Osnova Plana i programa rada direktora je vizija razvoja škole koju prenosi na saradnike. Ako bude prihvaćena u školi vizija se prenosi na okruženje, a za njenu realizaciju treba da se založe svi akteri školskog života.

Direktor škole ima najvažniju ulogu u programiranju i organizaciji rada škole. Zbog toga programiranje njegovog rada ima posebnu ulogu (značaj) u ukupnom sistemu programiranja i organizacije rada.

Godišnji plan i program rada direktora škole ne treba da bude uopšten, deklarativan, neobavezujući i da formalno zadovoljava zakonsku obavezu (*uradiće se, pokrenuće se, nastojaćemo* itd.), bez odgovora na pitanja šta, ko, kada i kako. Takođe, Plan i program rada direktora ne treba da bude previše detaljan jer je teško na početku predvidjeti šta će se sve dešavati za godinu dana. On treba da sadrži jasno definisane osnovne zadatke i aktivnosti koji će biti precizirani mjesečnim i dnevnim planom rada.

„Godišnji program rada direktora škole može biti urađen na osnovu različitih kriterijuma:

- a) prema funkcijama koje ima u školi (pedagoško-instruktivne, organizatorske i sl.) ili
- b) prema strukturi godišnjeg programa škole (rad u stručnim organima, nastava, učenici i sl.),
- c) prema vremenskom kriterijumu (program po mjesecima).“ (Vilotijević, 2001.)

Godišnji program rada škole direktor planira prema vremenskom kriterijumu vodeći računa da precizira ključne, stalne (dnevne, sedmične, mjesečne) i povremene poslove po mjesecima u toku godine.

Mjesečni program rada direktora škole omogućava mu da realnije predvidi i planira radne zadatke, nosioce aktivnosti (izvršioce), vrijeme, potrebna sredstva i drugo.

Pored svog mjesečnog plana direktor škole sa saradnicima treba i može da sačini mjesečni plan rada škole kao cjeline. Na taj način nastavnici su pravovremeno obaviješteni o bitnim aktivnostima što im omogućava i bolju pripremu.

Dnevni plan rada direktora škole sadrži čitav niz poslova koji se svakodnevno ponavljaju. Njihova efikasnost zavisi od uspješnog planiranja. Direktor škole na kraju svakog radnog dana treba da planira sljedeći. Tako neće biti „zatečen“ poslovima, ne čeka šta će se desiti, ne „tumara“, ne gubi vrijeme ne znajući šta da radi itd.

Nema efikasne organizacije bez efikasnog programiranja. Uspješnom direktoru „sve je pod kontrolom“ i svi rade svoj posao.

Pored godišnjeg i mjesečnog važno je i dnevno planiranje. Na kraju svakog radnog dana planira se šta treba „uraditi“ sljedećeg dana. O dnevnim aktivnostima vodi se evidencija tako da se prati šta je urađeno, a šta nije i zašto. Poslije nekoliko dana, prelistaju se bilješke unazad da se još jednom provjeri da li je sve planirano realizovano, a ako nije šta treba dodatno planirati i uraditi.

Plan izleta i ekskurzija (mikro plan)

Godišnjim planom i programom rada škole planirana je petodnevna ekskurzija učenika osmog razreda. Nastavničko vijeće donosi odluku o izvođenju ekskurzije. Školski odbor raspisuje oglas za prikupljanje ponuda i bira komisiju za prikupljanje ponuda i izbor

najpovoljnijeg ponuđača. Komisija prikuplja i vrši izbor najpovoljnije ponude, upoznaje odjeljenjske starješine sa istom. Odjeljenjske starješine na roditeljskim sastancima upoznaju roditelje sa odabranom ponudom uz eventualne dodatne informacije odabrane agencije. Roditelji daju pismenu saglasnost za prihvatanje uslova ponude i učešće učenika u ekskurziji. Direktor škole potpisuje ugovor sa odabranom agencijom uz preciziranje svih uslova. Pripreme za polazak - dogovor sa vođom ekskurzije i odjeljenjskim starješinama, učenicima i roditeljima. Realizacija ekskurzije - dobijanje informacija o toku ekskurzije. Izvještaj vođe ekskurzije direktoru škole, Nastavničkom vijeću i Školskom odboru o izvedenoj ekskurziji.

Ovo je primjer mikro plana u okviru Godišnjeg plana rada škole u kojem učestvuje više aktera školskog života: učenici, roditelji, nastavnici, Školski odbor kao i neposredno i šire okruženje.

3. ORGANIZOVANJE

Organizovanje je određivanje aktivnosti neophodnih za postizanje ciljeva, kombinovanje dodjeljivanja odgovornosti licima i grupama koja treba da ostvare konkretne zadatke. Organizovanjem se obezbjeđuje formalna struktura kroz koju se rad definiše, dijeli i koordinira. Mnoge aktivnosti organizovanja su rezultat funkcije planiranja. Organizovanje je aktivnost kojom se rad pretvara u djelo. Planiranjem i programiranjem se vrši podjela rada, određuju radni zadaci i njihovi izvršioci radi postizanja zajedničkog cilja organizacije. Svaki radnik odgovara za svoj dio radnog zadatka. Direktor škole je odgovoran ne samo za svoj rad nego i za rad svih radnika. Dakle, direktor škole se nalazi na čelu škole (rukovodi), organizuje svoj rad i rad drugih i osigurava funkcionisanje škole.

3.1. DIREKTOR I ORGANIZACIJA NJEGOVOG RADA U ŠKOLI

Da bi direktor mogao da obavlja funkciju rukovođenja i organizuje rad škole potrebno je da organizuje svoj rad i oslobodi se sitnih, svakodnevnih poslova koji mogu (i treba) da rade njegovi saradnici.

Organizacijom svoga rada direktor škole uspijeva:

.... 1) da se oslobodi nepotrebnih poslova i da stvori slobodno vrijeme za osnovne zadatke u procesu rukovođenja; 2) da uoči ono što je najbitnije u radu škole, i da postupi planski i prema utvrđenom redu; 3) da izbjegava napetost, nervozu i nepotrebnu žurbu; 4) da povećava efikasnost sopstvenog rada i rukovođenja; 5) da daje inicijativu i da pokreće ostale saradnike za racionalnije i savjesnije izvršavanje zadataka; 6) da skraćuje radno vrijeme i da utiče na stvaranje prijatne i kohezivne atmosfere u kolektivu." (Marković, 1998.)

Ako direktor škole ima isuviše obaveza to ukazuje na lošu organizaciju rada, nesposobnost saradnika ili nepovjerenje u njihov rad. Njegova obaveza je da određene poslove i radne zadatke delegira svojim saradnicima, a dajući im ovlaštenja čini ih odgovornim. Ti zadaci treba da budu jasno određeni, a direktor će pratiti i kontrolisati njihovu realizaciju i pomoći ako se jave neke teškoće. Za uspješno obavljen posao direktor treba da oda priznanje saradniku, da ga pohvali i jasno stavi do znanja da ga cijeni kao ličnost i da vjeruje u njegove organizacione i upravljačke sposobnosti. Na taj način se stvara povjerenje, profesionalan i korektan odnos. Direktor škole ne delegira osnovne zadatke rukovođenja i neugodne zadatke. Pod osnovnim zadacima rukovođenja podrazumijeva se podjela zaduženja nastavnicima, koordinacija rada i kontrola rada. U radu direktora postoje i neugodni zadaci. U kolektivu postoje saradnici koji su neodgovorni, nedisciplinovani, svađalački raspoloženi, koji izazivaju sukobe i remete

međusobne odnose. Sa njima razgovara direktor, opominje ih, upozorava, skreće im pažnju na moguće posljedice, a ako je potrebno preduzima mjere za pokretanje disciplinskog postupka. Mladim nastavnicima direktor, stručni saradnici i svi članovi kolektiva treba da pruže adekvatnu pomoć.

3.1.1. Tipovi efikasnog direktora organizatora

Odlučivač - odlučan, donosi vrijedne i dobre odluke, uvažava timski rad, ohrabruje saradnike.

Slušatelj - komunikator - dobro poznaje saradnike, nije nametljiv, dopušta da drugi kažu svoje mišljenje.

Učitelj - podučava druge da budu bolji i uspješniji, vjeruje drugima, daje uputstva, delegira zadatke i td.

Mirotvor - zna i umije da otkloni konfliktne situacije, zna koliko značajnu ulogu imaju dobri međuljudski odnosi.

Vizionar - postavlja jasne, shvatljive i dostižne ciljeve.

Samokritičan - otvoren prema sugestijama potčinjenih, nije osvetoljubiv, šef je u pravu onda kada stvarno i jeste.

Kapiten tima - timski donosi odluke, predupređuje greške, otklanja nezadovoljstva, postavlja jasne ciljeve i sredstva za njihovo postizanje.

Direktor vođa - efikasno vodi kolektiv uzlaznom linijom, odnos zasnovan na povjerenju, strpljiv u davanju uputstava i podsticanju.

3.1.2. Profil direktora pogodan za razvojne faze škole

Za različite razvojne faze škole pogodni su direktori odgovarajućih (različitih) sposobnosti.

Faza izgradnje - definišu se ciljevi, uspostavlja se efikasna organizacija – tip direktora „pionir“: pun ideja, potrebnih znanja, brzo donosi odluke, spreman na rizik, vuče kolektiv naprijed.

Faza rasta – tip direktora „maher“: brzo donosi odluke, manje sklon riziku, angažovan, aktivan.

Faza diferencijacije – tip direktora „strateg“: vrši temeljne analize, spreman na rizik, vizionar, kreativan.

Faza stabilizacije (ako dođe do opadanja unutrašnje organizacije) – tip direktora „trener“: timski rad, komunikativan, analitičar, brzo pridobija povjerenje, motivator, pokretač.

Postoji i peti tip „sanator“ - kada je škola ušla u fazu raspada, što je svakako radikalna situacija.

3.2. DIREKTOR KAO ORGANIZATOR ŠKOLE

Kada je riječ o organizaciji uopšte, pa i o organizaciji u školi, treba voditi računa o ljudima jer na njima počiva organizacija i od njih zavisi kako će obaviti (ili ne) određene poslove i radne zadatke. Direktor, kao dobar organizator rada, treba da procijeni kojim ljudima, prema njihovim osobinama, stručnoj spremi, opštem obrazovanju i dr., treba da dodijeli određene radne zadatke da bi ih efikasno obavili. Organizacija rada je uvijek konkretna i specifična za određenu školu, a zavisi od određenih uslova, prostora, opreme, kadrova, strukture učenika, sredine itd.

U školi je direktor nadređen velikom broju ljudi, pa je potrebno da:

- precizno utvrdi radne zadatke,

- precizno odredi ciljeve i obezbijedi pouzdan način njihove provjere,
- stvori uslove za efikasnu horizontalnu i vertikalnu interakciju zaposlenih,
- održava sjednice na kojima će se donositi odluke,
- uključuje u rad stručne saradnike koji će pomoći kvalitetnijem ostvarenju zadataka,
- potencira odgovornost i zahtijeva stručnu kompetenciju,
- podstiče spremnost zaposlenih na učenje i stručno usavršavanje.

Savremena škola nameće potrebu promjene tradicionalnog odnosa nastavnika i učenika. Procesom „aktivne nastave“ učenik postaje aktivni učesnik vaspitno-obrazovnog procesa. Učenici se sve više uključuju u planiranje, odlučivanje, realizaciju zadataka, praćenje i vrjednovanje. Tako su i učenici postali aktivni učesnici cjelokupne organizacije i rada škole.

Pravilno odabrani organizacijski postupci doprinose dobroj organizaciji i radu škole. Zato svaki direktor kao dobar organizator treba da zna sljedeće:

1. dogovoriti se za svaku akciju sa svojim saradnicima;
2. saslušati prijedloge i mišljenja saradnika i pokušati da se iz njih izvuče ono što je korisno za školu kao cjelinu;
3. stvoriti uvjerenje da se rad svakog saradnika cijeni i da je pri tom važan doprinos uspjeha cijele organizacije;
4. osigurati oslonac većine članova kolektiva čije se mišljenje cijeni i obično podržava;
5. kontrolisati taktički i razumno i ne pretvarati se u „lovca“ na sitnice i pogreške - rukovodilac koji insistira na sitnicama, a zapušta ono što je bitno i ključno vrlo često izaziva sukobe;
6. podsticati saradnike na neprestanu aktivnost i traženje kao i stvarati neprestan osjećaj nezadovoljstva sa onim što je postignuto;
7. odgovarati za posljedice svog rada i nerada, kao i svaki saradnik. (Marković, 1998.)

Prvi korak u postavljanju ukupne organizacije škole je definisanje organizacione strukture. Organizacionom strukturom definišu se moguće jedinice rada i polja djelovanja u okviru nastave, vannastavnih aktivnosti, saradnja sa roditeljima, sredinom itd. u kojima se ostvaruju postavljeni ciljevi. Važan sadržaj postavljanja organizacije je i način vođenja evidencije (pedagoška dokumentacija, knjiga dežurstva itd.). Definisanje informacionog sistema je ključna karika funkcionisanja rada škole.

Raspored časova i cjelokupni raspored rada škole je veoma važno pitanje kojim se uspostavlja funkcionisanje racionalne organizacije škole. Za dosta poslova koji se rade u školi postoje određeni standardi koji se primjenjuju npr. trajanje časa, broj učenika u odjeljenju, norma časova itd. Za uspješnu organizaciju vaspitno-obrazovnog rada značajno je definisanje radnih zadataka i način njihovog izvođenja. Za realizaciju zadataka potrebni su: adekvatno osposobljeni kadrovi, materijalni i prostorni uslovi i potrebna količina vremena. Sa ova tri aspekta može se posmatrati realnost svakog programa.

Uspješnost škole zavisi od organizacijske kulture – školske klime (načina ponašanja, karakterističnih vrijednosti i stavova, norma itd.). Školska klima, na čije formiranje utiče okruženje, ne mijenja se ni brzo ni lako. Organizacijsku kulturu škole karakteriše osjećaj pripadnosti datoj grupi koja ima svoja pravila i gledišta koja dominiraju i koja teže da se nametnu svima u zbornici. Pored toga, za školu je karakteristična slojevitost društvenih odnosa – nastavnici, učenici, saradnici, uprava, roditelji, institucije van škole – koje čine složen funkcionalni sistem gdje je pored racionalnog izraženo i emotivno ponašanje. Uspostavljanju racionalne i efikasne organizacije najčešće se opiru

pojedinci na koje se ta organizacija odnosi. Organizacija je zasnovana ne samo na racionalnim nego i na socijalnim osnovama – u centru organizacije je čovjek.

Sve promjene najčešće izazivaju otpor. Ljudi su navikli na određen stil i način rada, pa se opiru novom, nepoznatom, novim radnim obavezama i uspostavljanju novih odnosa. U svakom kolektivu malo je inovatora, a više onih kojima odgovara postojeći način rada. Najviše je onih koji pripadaju „zlatnoj sredini“ i ne vole „talasanje“. Najbolji način uvođenja promjena je stručno usavršavanje i stimulisanje radnika. Zato svaka promjena ima i svoju ekonomsku cijenu. Jedna od karakteristika škole je njena tradicija. Škole koje imaju dugu tradiciju su prepoznatljive u sredini i privlačne za učenike, roditelje i okruženje. Istovremeno to im stvara obavezu da ispunjavaju njihove zahtjeve i očekivanja. U njima postoje ustaljeni, očekivani načini ponašanja učenika, nastavnika, komunikacije itd. Za školu su takođe važni običaj i procedure koje se godinama ponavljaju (svečani prijem prvaka, Dan škole, ekskurzije, izleti, polumaturske ili maturske večeri).

Za škole je karakteristična i njena dinamičnost. Učenici su u fazi intezivnog razvoja, jedni odlaze a drugi odlaze, tako da se dešavaju stalne promjene koje je potrebno pratiti i prilagođavati im se.

Potrebno je istaći da je karakteristika školske klime i sporost prilagođavanja promjenama u organizaciji i radu škole i promjenama u društvu uopšte.

U jednom istraživanju u kojem su učestvovali direktori osnovnih i srednjih škola na pitanje - *Šta odlikuje direktora kao dobrog organizatora posla?* - odgovorili su „Prije svega, to je osoba visoke profesionalne i socijalne kompetetnosti, a što po mišljenju direktora predstavlja bitan elemenat menadžera-lidera; on posjeduje visok nivo radne energije, informisanosti, spreman je da se profesionalno usavršava, a radom i ponašanjem može biti uzor saradnicima, kreator dobre komunikacije, uspješan medijator u rješavanju konflikata. Dobar organizator ostvaruje dobru saradnju s drugima jer se njegova komunikacija temelji na demokratskim vrijednostima, prije svega, na uvažavanju drugih i povjerenju; sposoban je da donosi odgovarajuće odluke; ima uvid u ukupan proces rada; dobro procjenjuje ljude i situacije; dobro predviđa; istrajan u sprovođenju odluka; jasan u zahtjevima; odgovoran i otvoren za drugačija mišljenja i sugestije; visokog moralnog integriteta.“ (Đurišić-Bojanović i Maksić, 2006.)

Škola je veoma važna društvena institucija. U njoj se veliki broj mladih ljudi u određenom vremenu nalazi na jednom relativno malom prostoru. Da bi škola mogla da funkcioniše neophodno je izvršiti detaljno planiranje i organizovanje cjelokupnog rada i pratiti realizaciju planiranog. Cijeli niz konkretnih zadataka, u čijoj realizaciji učestvuje više aktera školskog života, pravilno se uklapaju u dnevne, sedmične, mjesečne, godišnje i dugoročne planove i aktivnosti škole.

U školi ne smije da bude proizvoljnosti, nepreciznosti, površnosti, improvizacije, sve treba da teče po određenom dnevnom rasporedu, svaki dan treba da je uspješan, njihov zbir je uspješna škola. Sve aktivnosti u školi planiramo, organizujemo i pratimo realizaciju, a takođe nastojimo da uključimo sve aktere školskog života.

3.3. DIREKTOR KAO VOĐA I PROCJENJIVAČ

Direktor škole može da bude dobar organizator i planer, ali da bi planirano (zamišljeno) realizovao i da ono ne ostane samo dobra ideja, potrebno je da bude uspješan vođa. Vođenje ljudi je najsloženija funkcija rukovođenja jer od njih zavisi da li će se ostvariti neki cilj ili ne. Vođstvo je način i pristup u usmjeravanju ljudi, vođenju ljudi (davanju usmjerenja), primjeni planova i motivisanju. Za ostvarivanje ove funkcije najvažnija je dobra komunikacija – prenos informacija koje nose značenje od jedne osobe drugoj. Na taj način utičemo na druge i drugi na nas. Za postizanje dobrih rezultata potrebna je i dobra motivacija ljudi.

Jedna od osnovnih funkcija rukovodioca je koordinacija rada, praćenje toka rada i donošenje adekvatnih odluka. Vrednovanje rezultata rada je povezano sa planiranjem. Praćenjem rezultata rada vrši se stalno poređenje sa postavljenim standardima u procesu planiranja.

Direktor za uspješan ili neuspješan rad hvali ili kudi, nagrađuje ili kažnjava. To je njegovo pravo i obaveza, ali i prilika da pokaže svoju uspješnost.

ZAKLJUČAK

Reformom obrazovanja dolazi do čitavog niza promjena u našim školama. Mijenja se nastavni plan i program, način organizacije vaspitno-obrazovnog rada (oblici rada, nastavne metode, odnos nastavnika i učenika) i uopšte rada škole, zakonska regulativa i naravno uloga direktora u „novoj školi“. To dovodi do potrebe efikasnosti upravljanja i rukovođenja školom.

Škola je organizacija koja se stalno mijenja. Rukovoditi organizacijom koja se stalno mijenja znači da i rukovodilac mora „pratiti“ te promjene. Dobar rukovodilac ne ide za promjenama, ne prilagođava im se nego ih predviđa i prilagođava ih funkciji organizacije. Na taj način obezbjeđuje da organizacija škole dobija one promjene koje su potrebne i poželjne.

Smatram da će upravo završena jednogodišnja obuka za rukovodioce vaspitno-obrazovnih ustanova doprinijeti racionalnom i efikasnom upravljanju i rukovođenju škole.

Kakav direktor takva i škola - kažu da je istina koja je empirijski dokazana. (Vilotijević 2006.)

Najbolji je onaj direktor čije se prisustvo ili odsustvo u organizaciji ne primjećuje (Marjanović, 1992) Takva organizacija funkcioniše automatski.

LITERATURA

1. Bauer, C.: Školsko razvojno planiranje sa timom za razvoj škola, Beograd, 2002.
2. Ivić, I., Pešikan A., Antić S.: Aktivno učenje 2, Institut za psihološka istraživanja, Beograd, 2001.
3. KNJIGA PROMJENA, Ministarstvo prosvjete i nauke, NIP Pobjeda, Podgorica, 2001.
4. Maksić, S., Đurišić-Bojanović, M., Avramović, Z.: Podsticanje preduzetničkog duha u upravljanju školom, Nastava i vaspitanje br.1-2, (75). Beograd, 2002.
5. Marković, B.: Organizacija i upravljanje školom, Užice: Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet, Užice, 1998.
6. Nedović, V.: Direktor škole – nastava i nastavnici, Učiteljski fakultet, Užice, 1998.
7. Ratković, M.: Direktor na početku školske godine, Direktor škole br. 3, (1-5). Beograd, 2001.
8. Ratković, M.: Preobražaj škole, Misao, Novi Sad, 2004.
9. Školsko razvojno planiranje – vodič kroz školsko razvojno planiranje, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, 2002.
10. Školsko razvojno planiranje – put ka školi kakvu želimo, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, 2002.
11. Vilotijević, M.: Osnove naučne organizacije rada škole, str. 29, 1991.
12. Vilotijević M.: Profil direktora pogodan za razvojne faze škole, Direktor škole br. 1, (52-59), Beograd, 1992.
13. Vilotijević M.: Programiranje rada direktora škole, Direktor škole br. 2, (26-35), Beograd, 1996.
14. Vilotijević M.: Programiranje rada direktora škole, Direktor škole br. 3, (18). Beograd, 2001.

KAKO DO EFIKASNIH SASTANAKA U ŠKOLI
- ULOGA DIREKTORA-

Mentorka:
Tatjana Vujović

Kandidat:
Žarko Raičević

Gimnazija „Stojan Cerović”
Nikšić
2007.

1. ZNAČAJ SASTANAKA U ŠKOLI

Sastanak je osnovni oblik kolektivnog rada i odlučivanja. Sastanci se u školi održavaju na svim nivoima, što predstavlja demokratsku formu rada i nezamjenljiv oblik kolektivnog odlučivanja gdje učestvuje više ljudi radi donošenja određene odluke kojom se postižu odgovarajući organizacioni ciljevi. Takođe, sastanak možemo definisati kao učešće više ljudi u donošenju odluke kojom se želi postići određeni cilj. Sastanak predstavlja i prenošenje niza informacija između učesnika na jednom skupu.

Važno je istaći da sastanci u školi predstavljaju značajan oblik rada, bilo da se radi o dogovoru (kako možemo okarakterisati sastanak dva, tri čovjeka), komisiji, stručnom kolegijumu, sastanku stručnih aktiva, odjeljenjskih vijeća, Savjeta roditelja ili Školskog odbora. Svjedoci smo takođe povećanja potrebe za dogovaranjem, usklađivanjem mišljenja, informisanjem, što se svakodnevno odvija upravo na sastancima. Isto tako znamo da se na ove aktivnosti utroši mnogo vremena. Često je u pitanju radno vrijeme. To i nije loše ako sastanak zaista ima opravdanja tj. ako daje neke rezultate koji će se pokazati u povećanim efektima u radu ili otklanjanju nekih smetnji. Ali se postavlja pitanje da li smo mogli utrošiti manje vremena, energije i živaca za iste rezultate sastanka? Primjećuje se kako se ljudi dosađuju na sastancima, crtaju nešto po papirićima, nedovoljno se angažuju u radu sastanka. Zašto je to tako? Potrebno je malo razmisliti o načinu pripreme sastanaka, njegovom vođenju i učestvovanju na sastanku. Ima mnogo ljudi koji se pojavljuju kao voditelji raznih sastanaka (predsjednik stručnog aktiva, Školskog odbora, Savjeta roditelja, odjeljenjski starješina...) a da u najvećem broju slučajeva zapravo ne znaju da pripreme niti da vode sastanak na način koji će najlakše dovesti do željenog cilja. Još više ima onih učesnika koji nijesu aktivno uključeni u rad a nerijetko su samo fizički prisutni, dok su im misli usmjerene na lične probleme ili teme koje nijesu na dnevnom redu tog sastanka. Da bi se tu nešto promijenilo, trebalo bi da ljudi koji učestvuju u radu sastanka, a naročito oni koji pripremaju i vode sastanak, razmotre neke osnovne postavke u organizaciji radnih sastanaka. Nerijetko se dešava da i sam voditelj i učesnici sastanke doživljavaju krajnje formalno a donošenje određenih odluka kao „mrtvo slovo“ na papiru. Kako su rad u grupi, timski rad, dogovaranje, traženje kompromisa, a kada je to moguće i konsenzusa, neophodni za kvalitetan rad kako u učionici tako i u zbornici, obučavanje u ovim vještinama svih aktera u školi mora postati prioritet. Idealno mjesto za to su upravo sastanci koji su ponekad i jedini oblik funkcionisanja pojedinih stručnih tijela u školi. Prilikom određivanja sadržine sastanka, uvijek treba poći od njegovog cilja, s tim da se mora imati na umu da je to prije svega cilj organizacije, a da se ujedno na sastanku ostvaruju i ciljevi pojedinaca ili grupa.

Vrste sastanaka u školi prema broju i vrsti učesnika

- Konsultacije – najčešće su uključene samo dvije ili tri osobe (roditelj - nastavnik; direktor - nastavnik; stručni saradnik - direktor i sl.) ne traju suviše dugo, a cilj je utvrđivanje i rješavanje konkretnih problema.
- Timski dogovor – najčešće je to kolegijum, a može biti i tim sa pojedinim zadacima (tim za samoevaluaciju, tim za horizontalno učenje, tim za profesionalni razvoj i sl.), dakle to je sastanak stručnjaka u kojem su rasprave kratke i daju se operativni zadaci.
- Sjednica – najčešće su to sjednice Nastavničkog vijeća, stručnih aktiva, Savjeta roditelja i dr. Karakteriše ih temeljna priprema, veći broj učesnika, analiziraju se problemi i iznose mišljenja, a materijali se ranije dostavljaju.

- Sastanci - najčešće su to roditeljski sastanci, sastanci sa donatorima, predstavnicima lokalne vlasti i sl. Karakteriše ih dobra priprema, a broj učesnika varira. Važno je pronaći najefikasnije načine za motivisanje učesnika da se uključe u rad i daju prijedloge za rješavanje problema.

Vrste sastanaka prema načinu rada

- Formalni sastanci - propisano je ko prisustvuje, koliko članova.
- Neformalni sastanci - nemaju strogo propisana pravila.

Vrste sastanaka prema ciljevima

- Informativni sastanci - informisanje učesnika od strane rukovodstva ili prikupljanje informacija od učesnika.
- Inicijativni sastanci - na početku izrade projekta ili planova, kada treba inicirati aktivnosti, podstaći motivisanost ljudi koji su uključeni u projekat.
- Redovni sastanci tokom realizacije nekog projekta - u cilju održavanja motivacije i rješavanja aktuelnih problema.
- Periodični kontrolni sastanci - u cilju evaluacije određenog procesa ili projekta.
- Vanredni sastanci - u cilju rješavanja nastale situacije ili problema.

2. PRIPREMANJE SASTANKA

Sastanak je aktivnost koja zahtijeva vještinu, planiranje i kontrolu u cilju donošenja razvojnih odluka organizacije uopšte - u ovom slučaju škole. No, sastanak zbog raznih okolnosti može prerasti u neželjena događanja i promijeniti svoj pravac djelovanja i od razvoja preći u destrukciju. U zavisnosti od toga kakvo je stanje u školi, kakvi su ljudski resursi, možemo očekivati i određene poteškoće, otpore i druga negativna stanja prije, tokom i nakon sastanaka. Zato je bitno da voditelj, članovi grupe, učesnici i ostali zainteresovani imaju vještinu rješavanja problema na sastancima. Na taj način ćemo sastanke osloboditi neželjenih situacija i stvoriti atmosferu koja donosi produktivnost, daje inicijativu i zadovoljstvo pojedincima i grupi, odnosno kolektivu.

Da bi sastanak bio uspješan, on mora da bude dobro planiran i pripremljen. Prije svega, treba jasno definisati ciljeve i svrhu sastanka. Dobro je da osoba koja priprema i vodi sastanak postavi sebi pitanje: Šta se sastankom želi postići? Da li želimo da informišemo prisutne o nečemu, da donesemo i usvojimo odluke za neke akcije ili realizaciju nekog projekta, da prikupimo određene podatke, čujemo mišljenje o nečemu od prisutnih ili nešto drugo.

Prije nego što se pristupi sazivanju sastanka, treba utvrditi cilj ili ciljeve koji su realno ostvarljivi. Mora se utvrditi karakter sastanka: da li se saziva radi donošenja određene odluke, da li je konsultativan ili informativnog karaktera. Prilikom pripremanja treba odrediti tačno vrijeme početka sastanka, a direktor kao rukovodilac mora da se pridržava tačno određenog vremena.

Utvrđivanje prijedloga dnevnog reda takođe je veoma važno. Naime, dnevni red predstavlja popis poslova koji treba da se obave na sastanku i preciziranje redosljeda po kome će se ti poslovi obavljati. Samo dobro sastavljen dnevni red sastanka omogućava uspješan rad, odnosno takav dnevni red neće iscrpljivati učesnike sastanka, a njihova pažnja će se usmjeriti na ono što je bitno.

Dnevni red sastanka treba pravovremeno dostaviti učesnicima, po mogućnosti sa određenim priložima, uvodnim izlaganjem, analizama u relativno sažetom obliku, kako bi se mogli pripremiti za sastanak. Ukoliko nije dostavljen radni materijal, voditelj treba da

pripremi kratko i jasno uvodno izlaganje iz kojeg treba da je vidljiv cilj sastanka, analiza određenog problema uz iznošenje potpunih podataka, zatim zadaci, mjere i rješenja koja bi trebalo donijeti. Direktor mora da ima pravu predstavu o činjenicama i okolnostima kojima mora da raspolaže u vezi sa svakom tačkom dnevnog reda radi uspješnog vođenja sastanka. Zato je neophodno da se prethodno odredi pravi smisao i značaj svake tačke dnevnog reda. U tom smislu od posebnog značaja je podsjetnik u vezi sa pojedinim tačkama dnevnog reda.

U vezi sa dnevnim redom sastanka, voditelj (direktor ili druga osoba u ulozi voditelja) treba da vodi računa o sljedećem:

Redosljed u dnevnom redu:

- na početku uobičajena problematika,
- u sredini ono što je specifično za taj sastanak,
- na kraju zaključeno i dogovoreno,
- povezanost tačaka zajedničkom niti po logičkom slijedu,
- ravnoteža između hitnih i važnih podataka

Dnevni red treba da sadrži:

- svrhu sastanka,
- datum, vrijeme i mjesto,
- tačke rasprave i ciljeve,
- referente-izvjestioce,
- vremenske limite tačaka,
- priložene materijale po tačkama,
- kraći izvod sa prošlog sastanka (ishodi i otvorena pitanja).

Kada se sastanak zakazuje, treba, ukoliko je to izvodljivo, voditi računa i o vremenu održavanja i trajanju sastanka. Zato se preporučuje da:

- se odredi datum kada mogu doći svi (ili većina),
- datum treba da bude dovoljno blizu da se ne zaboravi, dovoljno daleko da učesnici imaju vremena da se pripreme,
- se ne saziva sastanak pred kraj radnog dana,
- se izbjegava petak tj. kraj radne sedmice,
- ne traje duže od 90 minuta bez pauze, mada ne treba zaboraviti da je ukoliko svi aktivno učestvuju manje važno koliko sastanak traje.

Od načina na koji je sastanak pripremljen od strane rukovodioca, zavisi i ostvarivanje ciljeva sastanka. Učinak direktora u raspravi i u utvrđivanju najcjelishodnijih zaključaka u velikoj mjeri zavisi od toga koliko je direktor informisan o suštini i značaju pojedinih pitanja. Direktor mora da bude svjestan da je jednak sa ostalim učesnicima, ali i najodgovorniji za ostvarivanje njegove uspješnosti, pa kao takav mora u svakom trenutku da osjeća duh kolegijalnog tijela, da zna njegovu strukturu i specifičnost pojedinih članova, ali iznad svega mora da bude obavješten o problemima na pouzdan i efikasan način kako bi sastankom rukovodio jednostavno i efikasno.

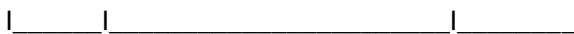
Rukovodilac sastanka bitno doprinosi stvaranju radne i prijatne atmosfere na sastanku. Učesnici sastanka rješavaju pojedina pitanja dnevnog reda. Da bi diskutanti bili uspješni i da bi ostvarili svoju svrhu, nužno je da budu upoznati sa suštinom i karakterom dnevnog reda, sa materijalima koji predstavljaju osnov za raspravu na sastanku. Diskusija

mora da bude kratka i jasna, a takva će biti samo ako su diskutanti u dovoljnoj mjeri upoznati sa određenim problemima koji se nalaze na dnevnom redu sastanka. Diskusija zato treba da bude usmjerena ka ciljevima sastanka, odnosno svaki diskutant mora uvijek da ima u vidu da je njegovo učešće uspješno samo ako na bilo koji način doprinosi razrješavanju određenog problema. Uspjeh sastanka zavisi u najvećoj mjeri od načina vođenja diskusija, što predstavlja jednu od najtežih dužnosti rukovodioca sastanka - direktora. Za diskusiju na sastanku obično se kaže da to nije ništa drugo do proces usklađivanja različitih motiva, različitih stavova, različitih težnji i osjećanja sa interesima škole. Istovremeno, diskusija je i pronalaženje saglasnosti radi donošenja prave odluke.

U pripremanju sastanka posebnu ulogu i odgovornost ima rukovodilac sastanka. Neophodno je da rukovodilac ima visok stepen stručnosti, visok nivo kulture (kako opšte tako i organizacione), visok stepen moralnosti, veoma izraženu toleranciju i razumjevanje.

Razliku između dobrih i loših sastanaka možemo i grafički prikazati.

Loš tok sastanka



Priprema Tok sastanka Kontrola izvršenja odluka

Dobar tok sastanka



Priprema Tok sastanka Kontrola izvršenja odluka

Dakle, kod uspješnih sastanaka proces pripreme traje isto koliko i sam sastanak, a nešto je duži proces kontrole ili vrednovanja izvršenja odluka, odnosno utvrđivanje produktivnosti sastanka u praksi, dok je kod loših sastanaka faza pripreme i kontrole znatno kraća od samog toka sastanka.

3. TOK SASTANKA

Uspjeh sastanka i razgovora na njemu u velikoj mjeri zavisi od toga koliko voditelj poznaje odgovarajuće tehnike i procedure u vođenju sastanaka, socio-psihološke karakterisitke učesnika u razgovoru, materiju koja se razmatra na sastanku, tehniku argumentovanja i procedure organizovanja i vođenja sastanaka. Sastanak predstavlja složen proces, na njemu se radnje moraju odvijati po određenom redosljedu. Sastanak treba da omogući da se u potpunosti sagledaju određeni problemi, da se ti problemi analiziraju i da se na osnovu različitih mišljenja dođe do onih rješenja koja su za školu najprihvatljivija.

Iako sastanak predstavlja jednu jedinstvenu cjelinu, ipak se u tom procesu izdvajaju sljedeće faze:

- otvaranje sastanka,
- informisanje učesnika sastanka,
- vođenje diskusije,

- donošenje zaključka ili odluka,
- zatvaranje sastanka.

Otvaranje sastanka

Sastanak po pravilu otvara rukovodilac sastanka - direktor i mora da ima na umu da samim načinom otvaranja sastanka može da stvori povoljnu i prijatnu atmosferu za rad. Nakon toga, direktor pristupa utvrđivanju dnevnog reda uz pravo svakog učesnika sastanka da predloži dopunu ili izmjenu. Dalje je veoma važno da se utvrde tj. postave pravila rada, odnosno da se odredi trajanje sastanka, pravila ponašanja, rješavanja konflikata, šta je povjerljivo i slično. Dobar primjer iz prakse za to je i pravilnik o radu Nastavničkog vijeća. Rukovodilac sastanka - direktor, u ovoj fazi treba da održi i uvodnu riječ. U uvodnoj riječi treba izložiti osnovna pitanja koja se rješavaju na sastanku i o kojima treba donijeti odgovarajuće odluke. Direktor treba da nastoji da uvodna riječ bude kratka, jasna i razumljiva za sve učesnike sastanka. Ponašanje direktora na sastanku mora da bude dostojanstveno i ozbiljno. Ova faza je veoma značajna i zbog toga što direktor ili voditelj sastanka mora da uspostavi kontakt sa učesnicima, da ih zainteresuje, stvori odgovorajuću atmosferu, privuče pažnju i izazove stav „spremnosti za slušanje“ učesnika. Recimo, voditelj može da pojasni kakvu vrstu interakcije očekuje i da naglasi da je svaki doprinos učesnika dragocjen i da će biti uvažen.

Svojim objektivnim stavom direktor mora da zadobije povjerenje ostalih učesnika sastanka. Kada predsjedava sastankom, direktor mora da brine za tok sastanka koji uvijek treba da se kreće ka postavljenom cilju.

Informisanje učesnika sastanka

U najvećem broju slučajeva nije preporučljivo da se prilazi raspravi predviđenim dnevnim redom bez potrebnih informacija koje imaju za cilj da pruže mogućnost učesnicima sastanka da dobiju predstavu o tom problemu, kao i da se pri tome uoče sve mogućnosti za njihovo razrješavanje. Iskustva pokazuju da svi učesnici sastanka ne dolaze adekvatno pripremljeni na sastanak, stoga je i obaveza direktora da ukaže i upozna prisutne sa činjenicama koje predstavljaju osnovu i čine suštinu sastanka.

Informacije koje daje direktor treba da budu što kraće i neposrednije, a njegovo izlaganje treba da bude jasno kako bi svi učesnici mogli da shvate suštinu o kojoj treba diskutovati i donijeti odgovarajuću odluku. Informisanje treba da predstavlja podlogu za donošenje očekivanih odluka i treba da bude:

- **stručno** - objektivno, uz naznaku primarnih i sekundarnih izvora iz kojih su preuzete informacije;
- **aktuelno** - treba iznositi svježije i nove podatke i potkrijepiti ih činjenicama koje to potvrđuju;
- **logički organizovano** - važno je da se činjenice oslobode od fraza koje često zamagljuje suštinu;
- **selektivno** - ne treba reći sve, već samo onoliko koliko je potrebno da se problem objektivno sagleda.

Učesnici sastanka mogu da postavljaju pitanja direktoru radi detaljnijeg razrješavanja. Smatra se korisnim da se učesnici sastanka podstiču da pitaju, jer se na taj način može saznati šta sve učesnicima nedostaje da bi valjano mogli da se uključe u diskusiju.

Diskusija na sastanku

Diskusija je bez sumnje najbitnija faza sastanka. Karakter diskusije nije uvijek isti, već zavisi od vrste i karaktera sastanka. Samim tim određuje se i odgovarajući metod. Diskusija uvijek mora da vodi jednom cilju - razjašnjenju spornih pitanja i problema. Jednostavno pravilo za uspjeh sastanka glasi: *Živa i temeljna diskusija je kraljevski put do spoznaje*. Nije bez razloga rečeno da je sastanak uspio ako je uspela diskusija, a diskusija je uspela ako je stvaralačka. Posebnu ulogu u ovom procesu ima rukovodilac sastanka. Voditelj sastanka treba da postavlja otvorena pitanja i da ohrabruje svakog učesnika da učestvuje u diskusiji. Naročito je dobro da voditelj insistira na iznošenju različitih tačaka gledišta i da, ukoliko je to moguće, podrži nove i neobične ideje. Ukoliko ima mogućnosti za to, treba važne ideje zapisivati na flipčartu ili sličnoj podlozi. Ne treba zaboraviti da rad na sjednicama u školi nije samo uvježbavanje klimanja glavom nastavnika, nego rasprava argumentima.

Kao najpodesniji način za pokretanje diskusije smatra se postavljanje pitanja. Pitanja su najefikasniji instrument u rukama uspješnog rukovodioca. Pitanja po prirodi stvari zahtijevaju odgovor. Pitanjem se mogu vratiti na tok sastanka i diskutanti koji su se udaljili od teme. Posebno odabrana pitanja pomažu rukovodiocu sastanka da postigne željene ciljeve. Pitanja se postavljaju s namjerom da se stimuliše diskusija. Imajući sve ovo u vidu, rukovodilac sastanka se zavisno od situacije, okolnosti i cilja koji se želi postići diskusijom na sastanku, opredjeljuje za određenu vrstu pitanja. Kada rukovodilac sastanka postavlja pitanja, uvijek mora da ima u vidu da time treba da izazove pozitivna raspoloženja kod učesnika kojima se pitanja upućuju, uz maksimalno poštovanje njihove ličnosti.

Svakom učesniku diskusije direktor treba da pruži šansu da kaže svoj stav o navedenom pitanju. Treba da ima strpljenja da sasluša svakog sa puno pažnje. Znati saslušati u isto vrijeme znači i pridobijati ljude za sopstveno mišljenje, za sopstvene ideje. Direktor nikada ne treba da žuri sa svojom diskusijom, on zapravo treba prvo da pusti druge da izlože svoje stavove, pa tek onda da izlaže svoj stav. To mora da bude smireno, sažeto, logično, jednostavno, pregledno, sažimajući poglede prethodnika u diskusiji. Dobar rukovodilac treba uvijek da vodi računa kakav utisak ostavlja na prisutne.

Davati pravo na riječ tako da svi mogu doći do riječi. Oni koji imaju sklonost da mnogo govore ne treba da dominiraju. Njima se jednom, mirne duše može oduzeti riječ ili se mogu nekad, prilikom davanja riječi i preskočiti, uz objašnjenje. One koji uglavnom ćute ili su potpuno drugačiji od ostalih, treba oprezno uključivati u razgovor. Diskusiju treba strukturirati po sadržaju. Vodite računa o tome da se učesnici u diskusiji nadovezuju jedan na drugog. Postavljati pitanja u smislu koliko je to u vezi sa prethodno iznijetim stanovištima. Povremeno rezimirati šta je do tada postignuto. Istaći suprotne pozicije.

Korisni savjeti za voditelja sastanka u ovoj fazi:

- napravite pauzu između govornika,
- često koristite imena,
- upotrijebite sva umijeća verbalnog i neverbalnog govora, „ljevkasto“ vodite raspravu prema ishodu,
- često sažimajte,
- kontrolišite vrijeme,
- izbjegavajte skrivene dnevne redove,
- zaključujte,
- nastojte da svi sve dobro vide i razumiju.

Direktor mora svojim ponašanjem da uliva povjerenje svim učesnicima, on treba da bude najvažnija garancija za uspjeh sastanka. Diskusija koja se vodi o određenim problemima treba da bude stvaralačka i kreativna, jer samo takva diskusija ostvaruje svrhu

sastanka. Različitost shvatanja i mišljenja u diskusiji ne treba da zabrinjava, naprotiv, samo se kroz borbu i razmjenu mišljenja dolazi do prave i potpune istine i pravog rješenja. Zato je velika obaveza rukovodioca sastanka da uvijek mora da nalazi onu pravu mjeru između potpune slobode i diskusije s jedne i usmjeravanja diskusije s druge strane. Rukovodilac sastanka je **centralna ličnost** od koje zavisi ritam i uspjeh samog sastanka. Uspješan direktor će uspješno voditi sastanak i ostvariti svrhu njegovog sazivanja. Kako sažeti raspravu? Mogu biti od koristi sljedeće tehnike:

Postavljanje pomoćnih pitanja

- Ko je odgovoran?
- Šta se nije uradilo?
- Šta se promijenilo?
- Šta treba da se uradi?
- Šta se odlučilo?
- Postoje li ozbiljna neslaganja?
- Ko se ne slaže sa predloženim rješenjima?

Šta će se preduzeti, kada, gdje i ko?

- Rješavanje problema
- Opišite stanje (sadašnje i željeno).
- Definišite probleme ili izazove.
- Produkujte ideje, opcije i rješenja.

Donošenje odluka – zaključaka

Na kraju sastanka se donose zaključci ili odluke. Donošenju zaključaka ili odluke prethodi diskusija čiji je cilj iznalaženje zajedničkih rješenja. Direktor kao rukovodilac sastanka treba da bude taj koji će ocijeniti u kom momentu je diskusija ostvarila svoju svrhu i pristupiti donošenju zaključaka ili odluka o određenom pitanju. Ako je diskusija osnov za donošenje zaključaka ili odluka, onda treba voditi računa da iz nje treba utvrditi ono što je opšte i što je prihvaćeno od svih učesnika sastanka. Najvažniji rezultat razgovora, dogovora, sastanka je po pravilu zaključak. Iako to nije uvijek, jer se nekad sastanci održavaju radi davanja informacije ili sakupljanja podataka. Na izvršenje zaključaka utiče se već prilikom donošenja i usvajanja. On mora biti jasan, precizan u svojoj suštini, mora imati svog nosioca, vrijeme za njegovo ispunjenje, i ono što je najvažnije: mora biti prihvaćen od učesnika sastanka. Najbolje je kada voditelj u toku sastanka, na osnovu diskusija i bez nametanja i insistiranja na sopstvenom mišljenju ili stavu, predloži zaključak koji se i usvoji. Često se donose zaključci bez osnovnih elemenata za uspješno izvršenje, lijepo napisani, opširni, koji ostaju sami sebi svrha. Zaključci radi zaključaka. Tako se gubi i povjerenje u one koji su ih donijeli, dolazi do nezainteresovanosti u radu na sastancima i ne ostvaruju se ciljevi koji se postavljaju. Mora se osigurati povratna informacija o toku izvršenja zaključaka o rezultatima i posljedicama donesenih odluka. Zato je dobro, povremeno, analizirati izvršenje donesenih zaključaka uz preduzimanje određenih mjera. Pohvale i priznanja za uspješno sprovedene odluke ili primijenjene zaključke, kao i sankcije za nerealizovane i neopravdano neizvršene odluke i zaključke. Radni sastanci mogu donijeti izvanredne rezultate ako se pravilnim postupkom i smišljenom organizacijom sastanka osiguraju uslovi za ostvarivanje zajedničkog rada, korišćenjem potencijala svih učesnika uz donošenje zajedničkih, optimalnih rješenja. Ako se ne pokloni dovoljna pažnja organizaciji radnog sastanka, javlja se nervoza, nezadovoljstvo, dosada, umor i gubljenje povjerenja jer nema rezultata, pa nema koristi od takvog sastajanja. Kod nas se zaključci ili odluke najčešće donose glasanjem, a veoma rijetko konsenzusom. Naime, poželjno je da je osnovni cilj postizanje jedinstvenog stava i prihvatanje zajedničkog rješenja. No, u praksi to nije uvijek tako. Kod donošenja

zaključaka ili odluka putem glasanja, najčešće dolazi do određene većine koja podrazumijeva podvojenost („za“ i „protiv“ ponuđenog rješenja), zato je bolje nastojati da se sa više umješnosti i strpljenja dođe do konsenzusa. U našoj sredini uobičajeni način donošenja odluka jeste glasanje. Ono predstavlja demokratski, legitiman i efikasan oblik odlučivanja. No, postoje i takve situacije kada odlučivanje glasanjem može da dovede u pitanje opstanak grupe. Alternativa glasanju, a pogotovo „nadglasavanju“ unutar grupe, može biti izgrađivanje grupnog konsenzusa. Naime, u demokratskim sredinama mnoge važne odluke nastaju zapravo kao rezultat procesa koji kombinuje te dvije osnovne procedure. Da bi grupa bila u stanju da neku odluku donese konsenzusom, potrebno je da postoje ispunjeni bar sljedeći uslovi:

1. javio se problem koji svi članovi doživljavaju kao *zajednički* i grupa se *okupila* motivisana da ga riješi;
2. grupa je prvo upoznata, a potom se i saglasila sa *predloženim postupkom i pravilima* donošenja odluka, imenovanim *voditeljem* sastanka i *vremenskim* planom rada.

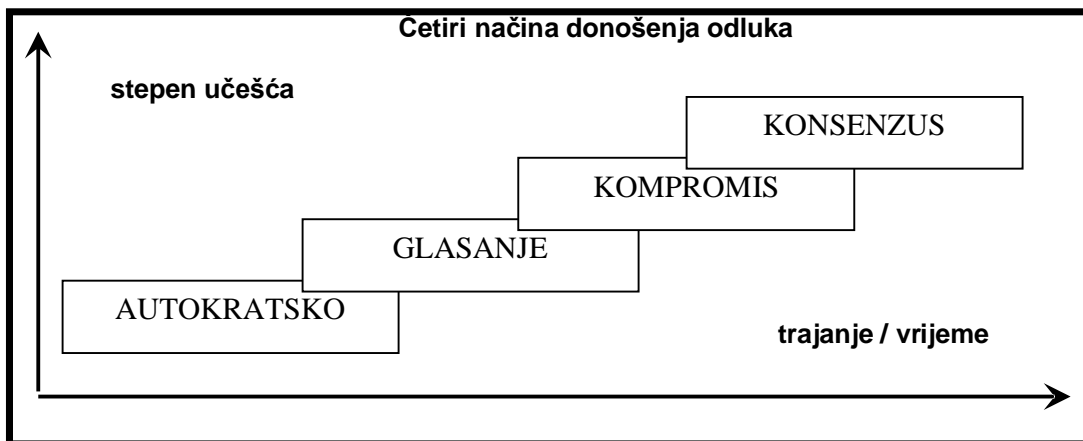
Donošenje odluka konsenzusom nosi i određene teškoće jer zahtijeva dobro poznavanje postupka i umješnost vođenja, jedna osoba može da blokira rad cijele grupe, a i čitav postupak može dugo da potraje. Otud je važno da se na početku sastanka posveti dovoljno vremena: *osnovnim pravilima rada* a naročito dogovoru o *blokiranju konsenzusa* - osoba može blokirati donošenje odluke samo onda kada odluka krši neki osnovni princip i tada se osoba obavezuje da uloži napor i predloži alternativna rješenja; *zajedničkom traganju za integrativnim rješenjem* - učesnici se obavezuju da tragaju za rješenjima koja mogu biti prihvatljiva za sve. (Mrše i dr., 2004.)

Prikažaćemo tabelarno glavne razlike između donošenja odluka i zaključaka glasanjem i konsenzusom.

| Glavne karakteristike glasanja i konsenzusa | |
|---|--|
| KONSENZUS | GLASANJE |
| Odluke se donose kroz integraciju različitih pozicija i mišljenja. | Odluke se donose obezbjeđivanjem većinske podrške jednom mišljenju. |
| Postupak i pravila donošenja odluka mogu da variraju zavisno od grupe ili facilitatora cijelog procesa. | Postupak i pravila donošenja odluka su unaprijed ustanovljeni i jasni. |
| Proces donošenja odluka može dugo da traje. | Proces donošenja odluka se odvija brzo. |
| Prijedlozi mogu biti jasno iskristalisani, a mogu biti kroz diskusiju naknadno korigovani. | Prijedlozi moraju biti iskristalisani i tako izloženi da pojedinci mogu da se opredijele „za“ ili „protiv“ njih. |
| Proces odlučivanja dozvoljava i podstiče razmjenu mišljenja i diskusiju o ključnim temama. | Proces odlučivanja dozvoljava i podstiče glasanje „za“ ili „protiv“ ponuđene opcije. |
| Mogu se čuti različita viđenja problema i raznovrsne ideje. | Mogu se čuti samo relevantna viđenja i ideje. |
| Cilj diskusije je da se pronade rješenje sa kojim se svi osjećaju dobro. | Cilj diskusije može da postane obezbjeđivanje podrške za jednu grupu, a ne traganje za najboljim rješenjem. |
| Odluka je isključivo rezultat diskusije i ne može se ničim isforsirati. | Odluka često nije rezultat diskusije već rezultat međusobne razmjene usluga. |
| Izgradnja konsenzusa zahtijeva učešće cijele grupe i ostavlja je jedinstvenom. | Glasanje zahtijeva većinu grupe i može da ima za posljedicu podjelu grupe. |

(Preuzeto iz Twinning tehnikarijuma, Mrše i saradnici, 2004.)

Ukoliko se postigne jedinstven stav o određenom pitanju, onda je to i garancija da će svi učesnici biti moralno obavezni da poštuju i da izvršavaju donijete zaključke ili odluke. Imajući u vidu značaj zaključaka ili odluka, treba nastojati da oni budu jasni, kratki i nedvosmisleni. Iz njih se mora jasno vidjeti koje akcije treba preduzeti. U njima se mora jasno odrediti subjekt koji će ih izvršavati, vrijeme i način njihovog izvršavanja.



(Preuzeto iz Twinning tehnikarijuma, Mrše i saradnici, 2004.)

Plan - Follow up i zatvaranje sastanka

Važno je na kraju napraviti evaluaciju sastanka. Šta je bilo dobro a šta treba bolje da se uradi? Zapisnik ili završna bilješka treba da predstavlja podsjetnik o onome što se događalo, podlogu za raspravu na sljedećem sastanku, vodič i informator za one koji nijesu bili prisutni i na kraju trajni dokaz o sadržaju i zaključcima sa sastanka. Zato je važno:

- Neposredno po završetku sastanka, na osnovu svojih utisaka, voditelj treba da napiše dokument koji jasno opisuje sastanak. Treba koristiti komentare, pitanja, kritike i uvide koji su se pojavili na sastanku.
- Voditelj sastanka treba da podijeli taj dokument svim učesnicima i onima za koje misli da treba da znaju šta je bilo na sastanku.
- Voditelj sastanka treba da odredi način praćenja realizacije zaključaka koji su donijeti na sastanku i da uradi monitoring napretka.
- Sastanak po pravilu zatvara rukovodilac. Tom prilikom on se zahvaljuje svim učesnicima što su svojim prisustvom i aktivnim učešćem doprinijeli ostvarivanju njegove svrhe. Kod zatvaranja sastanka rukovodilac sastanka - direktor, treba da zna da je sastanak onoliko uspio koliko su njegovi učesnici zadovoljni, a oni će pored ostalog biti zadovoljni ukoliko direktor pohvali skup u cjelini. Na kraju, kao i svaki pravi domaćin, učesnicima poželjeti svako dobro u budućem radu uz isticanje da je sastanak uspio na zadovoljstvo svih.

Uvijek treba voditi računa o sljedećem:

- sastanak treba da se završi na vrijeme;
- napravite kratki rezime sa zaključcima;
- dajte feedback učesnicima;

- napravite završno izlaganje;
- utvrdite spremnost za postizanje ciljeva kod učesnika i kod sebe;
- vrednujte produktivnost sastanka;
- dogovorite (preliminarno) novi sastanak;
- zahvalite svima na učešću i naglasite važnost njihovog angažovanja;
- prosljedite zapisnik učesnicima.

4. ULOGA VODITELJA SASTANKA - STILOVI VOĐENJA SASTANKA

Iz svega prethodno rečenog možemo da zaključimo koliko je važna **uloga voditelja sastanka**. On mora biti upoznat sa problematikom o kojoj se raspravlja, mora da vodi diskusiju u smjeru koji obezbjeđuje ostvarivanje postavljenog cilja. Dalje, mora da vodi računa o održavanju pažnje učesnika, zatim treba da stimuliše raspravu i održava atmosferu saradnje i timskog rada na sastancima, bez ulaska u polemiku i uz uvažavanje mišljenja učesnika. Diskusiju treba usmjeravati na problem, a ne na ličnosti i na greške. Jer kada se učesnici sastanka orijentišu samo na napad ili odbranu, onda tu nema zajedničkog rada niti timskog traženja najboljih rješenja. Takva se atmosfera prenosi i izvan sastanka, a djeluje na pogoršavanje odnosa i saradnje na radnom mjestu. Voditelj sastanka mora naročito voditi brigu o trajanju sastanka i trajanju pojedinih diskusija. Diskutanti moraju biti svjesni da trajanje pojedinog izlaganja mora biti obrnuto proporcionalno broju učesnika sastanka. Veći broj - kraća diskusija i obrnuto, i to samo na jednu temu. Postoji opšte pravilo da diskusija poslije 60 minuta postaje neefikasna, poslije 90 minuta neinteresantna, poslije 120 nekorisna, često i sa štetnim zaključcima. Zato poslije 90 minuta treba dati pauzu, a poslije 2 sata treba završiti ili prekinuti sastanak. Učesnici sastanka treba da budu skoncentrisani i pripremljeni za sastanak, tako da učešće u diskusiji bude konstruktivno, jasno, sažeto bez nepotrebnih ponavljanja prethodnih diskusija. Istupanje učesnika koristi se i za upoznavanje sredine sa razmišljanjima i stavovima pojedinaca. Pojedinaac se tako takođe predstavlja sredini. Pokazuje svoju kulturu, logiku, zaključivanje, pronicljivost, uvjerenje, sposobnost za zajednički rad i sl. Takva se zapažanja mogu koristiti za podjelu zadataka, odnosno za ocjenjivanje sposobnosti pojedinaca i za njihovo napredovanje. Učesnici u radu sastanka po pravilu treba aktivno da učestvuju, pogotovo onda ako ocjenjuju da se donosi pogrešan zaključak, jer su u protivnom i sami odgovorni pred kolektivom za donošenje tog zaključka. Vođenje sastanka se u stvari odnosi na vođenje formalnog procesa sastanka i na vođenje socijalno-komunikacijskih procesa. Direktor u ulozi voditelja sastanka treba da vodi računa o poštovanju dobrih pravila ponašanja. On je takođe taj koji daje „ton prijatnosti“ na sastanku. Zato direktor treba maksimalno da poštuje dostojanstvo ličnosti svakog učesnika u raspravi. Učesniku sastanka koji je na poseban način doprinio njegovom uspjehu, treba javno odati priznanje, jer to uveliko doprinosi stvaranju prijatne atmosfere. U vođenju sastanaka potrebno je da se prethodno dobro upoznaju psihosocijalne karakteristike pojedinaca koji učestvuju u radu. Poznavanje njihovih stavova i uvjerenja bilo bi veoma važno za voditelja. Treba znati da li su rigidni, da li vole mnogo da govore, da li stalno nešto pitaju jer im je uvijek nešto nejasno, kakav im je stepen tolerancije, da li padaju u vatru, da li se teško uklapaju u dijalog, da li su teški sagovornici, da li sve znaju, da li im je teško da nastupe, da govore... Dakle, direktor škole mora dobro da poznaje kolektiv u kojem radi i da prilikom planiranja i pripremanja sastanka uzima u obzir ta saznanja i primjenjuje odgovarajuće postupke i tehnike kako bi od većine učesnika izvukao maksimum produktivnosti u radu. Uspješno vođenje sastanka u školi je svojevrsna vještina komuniciranja između osobe koja vodi sastanak, u ovom slučaju direktora i

učesnika sastanka, ali i komuniciranje učesnika sastanka međusobno. Posebno se mora voditi računa o načinu obraćanja učesnicima sastanka, jer od toga umnogome zavisi koliko će se oni aktivno uključiti u rad i koliko će se osjetiti uvažanim.

Poželjne i nepoželjne formulacije prikazujemo na sljedećem primjeru:

| Nepoželjne | Poželjne |
|---|-------------------------------------|
| „Želio bih ...“ | „Vaša je želja da...“ |
| „Ja vidim to tako...“ | „Vaš problem je ipak...“ |
| „Ja sam došao do tog iskustva...“ | „Za vas je interesantno...“ |
| Isto važi i za definisanje stavova i znanja | |
| Umjesto: | Upotrijebimo: |
| „Mada vam nije poznato...“ | „Kao što znate...“ |
| „Vi sigurno još uvijek ne znate...“ | „Sigurno vam je već poznato...“ |
| „O tome vjerovatno još ništa nijeste čuli...“ | „O tome ste već vjerovatno čuli...“ |

Predstavićemo ukratko tipične stilove vođenja sastanaka.

Diktatorski stil. Voditelj se ne obazire na učesnike, sugestivan je, učesnici se radije ne javljaju za riječ i ne diskutuju jer vjeruju da su rasprava i zaključak formalna stvar, unaprijed određeni. Može biti prihvatljiv stil samo za informativne sastanke. Neproduktivan je ukoliko učesnici treba da učestvuju u aktivnostima i da prihvate i podrže temu ili projekat koji je predmet sastanka.

Konfuzni stil. Najčešće dolazi kao posljedica nedovoljno planiranih sastanaka. Svako govori šta hoće, najglasniji imaju glavnu riječ, ostali se povlače, problemi se ne rješavaju, rasprave su preduge. Donekle primjenljiv stil u manjim grupama ljudi približno jednakih sposobnosti i visokog stepena odgovornosti.

Demokratski stil. Radni materijal se blagovremeno dostavlja, tema se na sastanku ukratko izloži, zatim se o temi demokratski raspravlja, svako ima pravo da iznese svoje mišljenje, vlada snaga argumenata, voditelj je prvi među jednakima, odluke su izraz volje većine.

Prema mišljenju nekih autora voditelju sastanaka su potrebna sljedeća umijeća:

- fokusiranost,
- usklađivanje,
- razumijevanje drugih,
- vještine dobre komunikacije,
- upravljanje vremenom,
- upravljanje i prevencija konflikata,
- organizovanje,
- koordinisanje,
- vođenje.

Prije početka sastanka voditelj treba sebi da postavi sljedeća pitanja:

- Kako motivisati sebe kao voditelja?
- Kako početi?
- Kako motivisati učesnike?
- Kako voditi i usmjeravati učesnike?

Na osnovu čega se može prepoznati kada sastanak nije produktivan:

- učesnici kasne na dogovor,
- sastanci predugo traju,
- sastanci su dosadni,
- prisutni ne doprinose mnogo raspravi,
- predugo se zadržava na jednoj tački dnevnog reda, a onda se brzo prođe kroz sve ostale,
- članovi se osjećaju ljuto, frustrirano, iscrpljeno, bez ideja i imaju osjećaj gubljenja vremena,
- jedno ili dvoje ljudi dominira cijelim sastankom,
- odluke se ne donose ili su nametnute od voditelja nakon što rasprava nije završila donošenjem zaključaka,
- učesnici ne slušaju šta se govori i sl.

Kako sastanak može postati produktivniji:

- prethodno se utvrdi i blagovremeno dostavi dnevni red,
- sastanci počinju i završavaju se na vrijeme,
- vođenje sastanka se dobro pripremi,
- formulišu se jasni zaključci o dogovorenim aktivnostima i kriterijumima provjere njihovog ostvarivanja na sljedećem sastanku,
- posljednjih 10 minuta se posveti sažimanju sastanka i pojašnjavanju dogovora,
- posvetiti vrijeme „procesnim pitanjima“, tj. opažati kako grupa radi, kako se članovi osjećaju u grupi, kakvi su njihovi međusobni odnosi.

ZAKLJUČAK

Značaj sastanka na svim nivoima u školi, postaje sve očigledniji. Naime, sastanci, dogovaranje, timski i grupni rad su dominantni u životu i radu škole, pa tim prije više čudi koliko malo primjenjujemo znanja i vještine koje su neophodne kako bi ovi oblici rada bili djelotvorniji. Kada je riječ o sastancima, važno je da se i voditelj i učesnici zapitaju kako da sastanke učinimo produktivnijim, kako da preko njih usavršimo svoju praksu i povoljno utičemo na kvalitet škole? Svi ćemo se vjerovatno složiti da je prvi korak edukacija/obuka svih učesnika za produktivne sastanke.

Zatim, direktor škole, koji je često u ulozi voditelja sastanka, ali je često i organizator i planer i evaluator sastanaka, treba dobro da uradi osnovne stvari: sačini strukturiran dnevni red, ima jasne ciljeve, drži se smjera koji je postavljen prije sastanka. Naglasak treba da je na timskom radu. Sastanci se moraju planirati kako bi se omogućilo pravovremeno donošenje odluke ili zaključaka. Vrlo je važna uloga voditelja sastanka. On mora da bude upoznat sa problematikom o kojoj se raspravlja, da vodi diskusiju u smjeru ostvarivanja cilja sastanka. Dalje, treba da vodi računa o održavanju pažnje učesnika, treba da stimuliše raspravu i da održava atmosferu saradnje i timskog rada bez ulaska u polemiku i uz uvažavanje mišljenja učesnika. Važno je uvijek imati na umu da diskusiju treba usmjeravati na problem, a ne na ličnosti i na greške. Jer kada se učesnici sastanka orijentišu samo na napad ili odbranu, onda tu nema zajedničkog rada ni timskog traženja najboljih rješenja. Takva se atmosfera prenosi i izvan sastanka, a djeluje na pogoršavanje odnosa i saradnje na poslu, što je vrlo štetno. Često se donose zaključci bez osnovnih elemenata za uspješno izvršenje, lijepo napisani, opširni, koji ostaju sami sebi svrha. Mora se osigurati povratna informacija o toku izvršenja zaključaka o rezultatima i posljedicama donesenih odluka. Zato je dobro, povremeno, analizirati izvršenje donesenih zaključaka uz preduzimanje određenih mjera.

LITERATURA

1. Kavran, D.: Nauka o upravljanju - organizacije, kadrovi, rukovođenje, Naučna knjiga, Beograd, 1991.
2. Marković, B.: Organizacija i upravljanje školom, Užice: Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Užicu, 1998.
3. Materijali sa seminara za direktore gimnazija Crne Gore
4. Mrše, S. i saradnici: Twinning tehnikarijum: Zbirka inovativnih postupaka i tehnika za unapređivanje rada škola i Školskih uprava Ministarstva prosvete i sporta, Beograd: Kulturkontakt Austrija i Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, neobjavljen rad (dostupno na www.twinning.mps.sr.gov.yu), Beograd, 2004.
5. Stanje sastanaka danas - web: www.portalalfa.com/sastanci
6. Učinkoviti sastanci - web: www.zsm.hr/obavijesti/ucinkoviti_sastanci/ppt
7. Vidović, S. i saradnici: Nauči, poentiraj, Nemačka organizacija za tehničku saradnju (GTZ) GmbH., Beograd, 2005.
8. Vilotijević, M.: Osnove naučne organizacije rada škole, Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju, Beograd, 1992.
9. Vilotijević, M.: Rukovodeća funkcija direktora škole, Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju, Beograd, 1996.
10. Vođenje sastanaka - web: www.nastava.tzv.hr/specijalisticki/

Значај тимског рада и улога директора у формирању тимова у школи

Менторка:
Татјана Вујовић

Кандидат:
Неђељко Кишић

**Средња мјешовита школа „Младост“
Тиват
2007.**

1. ОСОБЕНОСТИ И ЗНАЧАЈ ТИМСКОГ РАДА

1.1. УВОДНИ ОСВРТ

Највећи дио послова на остварењу својих циљева, људи су одувијек радили групно и тежећи при томе што већој ефикасности. Ова тежња се јавља као мотив - покретач, који међу разним облицима организације људског рада фаворизује управо оне који ефикасност тога рада повећавају. Људско искуство их познаје и многи од ових облика, након истраживања, стекли су научно образложење за своју примјену и постали тако тековина и дио богатства човјечанства и свакога од нас.

Опис и примјена организације тимског рада сигурно су једно од таквих достигнућа.

Мора се рећи да је, колико год је доживљавали као савремену, организација тимског рада имала своје претке на многим пољима људског дјеловања. На примјер, у војној вјештини, хируршким дворанама, индустрији, поморству, музици и тако даље. За сваку од области која је морала да рјешава проблеме групног рада, изналажен је посебан начин, начин који се одликовао специфичностима карактеристичним за посматрану област. Међутим, и само то што су посао обављали људи и то што су радили у групама, одредило је и много заједничких карактеристика које УСПЈЕШАН групни рад мора да испоштује.

Нагла експанзија људског знања прије двадесетак-тридесетак година и увођење нових технологија, довеле су до нагле еволуције начина на који човјек мора ПОСТАВЉАТИ своје знање у односу на оно што се од њега тражи да уради и додатно, како човјек мора КОНЦИПИРАТИ садржаје својих знања да би то што се тражи од њега и могао да уради. Човјек појединац више није могао да личном мишљу обухвати сложеност људског рада и био је присиљен да пронађе методе и оствари праксу за удруживање знања, вјештина и способности. И мада је удруживање у групни рад праисторијска чињеница, тек нашу генерацију је запало да испита његове облике и утврди форму усаглашену са захтјевима времена.

На примјер:

1. СИНЕРГЕТСКИ ЕФЕКАТ, наравно не под тим именом, Наполеон помиње у својој анализи сукоба француских и египатских војника, иако је запажен и коришћен много раније. **Укратко:** мања група која ради тимски побјеђује много већу групу која тако не ради.
2. ВЈЕШТИНА ПЛАНИРАЊА је сигурно стара колико и човјек, али тек транспортни проблеми Другог свјетског рата изњедрили су практичне формализоване методе мрежног планирања. **Укратко:** поступак планирања се ослања на одговоре на одређени број тачно одређених питања, утврђене су методе планирања и начин приказивања планова.
3. ПРЕНОС ИНФОРМАЦИЈА је одувијек постојао у сврху успостављања и одржавања стања људских система, али свој значај препознаје тек у условима брзих промјена, дакле данас више неко икада. **Укратко:** пренос информација значи исто што и корисна употреба могућности КОМУНИКАЦИЈА. Историја познаје много примјера гдје је управо ометање, или обезбјеђивање комуникације одредило историјски ток.
4. ПСИХОЛОШКЕ И СОЦИОЛОШКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ЛИЧНОСТИ И ЉУДСКИХ СКУПИНА постају важна компонента искоришћавања могућности човјека (нажалост и

- ово се догодило први пут у рату, тачније током америчких припрема за учешће у Првом свјетском рату). **Укратко:** познавање и усаглашавање људи који раде у групи је предуслов за реализацију бољих резултата.
5. УПРАВЉАЊЕ И ОДЛУЧИВАЊЕ су се из праксе надарених појединаца развили у теорије чије је познавање и примјена доступна свима који су заинтересовани. **Укратко:** значајно је повећана вјероватноћа доношења исправних одлука и њихових остварења.
 6. СИСТЕМ-АНАЛИЗА као поступак настао је из потребе да се стварност моделује компјутерски. **Укратко:** створен је алат за тачно утврђивање дискрапанце између зацртаних и остварених резултата. За тимски рад су важни:
 - а. СИСТЕМАТИЗАЦИЈА ИСКУСТВА – то је непосредни резултат анализе, важан за боље резултате у будућем раду.
 - б. ЕВАЛУАЦИЈА остварених резултата, такође директно произлази из анализе и одређује степен употребљивости систематизованих искустава.
 7. Примјена ПРОЈЕКТНЕ МЕТОДЕ је релативно стара вјештина, али се у посљедњих тридесетак година јако раширила у све области гдје се користе категорије планирања и реализације. **Укратко:** познавање пројектне методе олакшава, дакле убрзава, усаглашавање међу онима који су упућени на сарадњу...

Све набројано, и оно што овдје нијесмо набројали, водило је одређеној организацији групног рада. У том смислу, историјски гледано, потребе науке рано су утврдиле појам истраживачки тим, а потребе развоја и примјене технологија у индустрији, нешто касније, развиле су појам мултидисциплинарни истраживачки тим. Данас се ови појмови често, приликом употребе, замјењују међу собом, али управо проучавање садржаја ових појмова омогућило је да се омасови тимски рад, и то као облик групног рада високе ефикасности. Група учесника који раде тимски назива се тим.

Радити тимски значи примјенити одређени поступак за реализацију одређеног циља, од генерисања идеје, преко планирања, остваривања и контроле, па до анализе резултата и систематизације искустава. Многе компоненте овог поступка заједничке су за све примјене тимског рада, и те компоненте су при томе и ОПШТЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ТИМСКОГ РАДА.

Организација рада путем тимова, подразумијева одређен број појмова чији садржај мора бити појашњен, ако се жели говорити о тој теми.

Појмови тим и учесник у тиму представљају биунивоку релацију, јер реализовани у пракси једно без другог не постоје. Крајње уопштена аналогија била би радна група и припадник групе. Међутим оно што радну групу претвара у тим јесу КАРАКТЕРИСТИКЕ ТИМСКОГ РАДА.

Неке од ових карактеристика су сљедеће:

1. МОТИВАЦИЈА учесника за рад у тиму. Мада ће и у будућности бити много послова који се неће радити тимски, извјесно је да ће тимски облик рада бити све присутнији у свакодневници радника - човјека. Један од разлога због којих тимски рад даје боље резултате јесте и то што је судиоништво у тиму добровољно. У будућности када тимски рад буде готово императив, настали дјелимични губитак добровољности ће се уравнотежити бројношћу тимова и

СЛОБОДНИМ ИЗБОРОМ за рад у њима. Добровољност, односно проширена лепеза избора, омогућавају учеснику да дође на оно мјесто у тиму (изабраном између више тимова) које му највише одговара, без обзира на то да ли је у питању потврђивање стечених искустава, самопотврђивање, или стицање нових искустава.

2. ЗАЈЕДНИЧКИ циљ учесника у тимском раду. Тим је увијек окупљен за извршење тачно одређеног задатка, који мора бити познат сваком учеснику тима и који мора бити прихваћен и подржан од стране сваког учесника. Остварење овог задатка поставља се као заједнички циљ тима. Заједнички циљ произилази из идеје зачетнице која дефинише проблемску ситуацију и позива на њено рјешавање. Нејасно утврђен заједнички циљ, или заједнички циљ недовољно познат неком учеснику, крајње компромитује реализацију и коначни резултат.
3. ПОЈЕДИНАЧНИ циљеве учесника. Заједнички циљ се разлаже на скуп задатака, од којих сваки појединачно треба обавити да би заједнички циљ био остварен. Сваки од ових задатака, додијељен одређеном учеснику, утврђује се као појединачни циљ тог учесника. Разлагање заједничког циља на појединачне циљеве, строго подразумијева да се одређени циљ одмјери према способностима, склоностима, психофизичким карактеристикама и искуству изабраног учесника. Наиме, само под тим условом учесник ће до остварења циља допријети са најмањим личним - УНУТРАШЊИМ ОТПОРОМ, и субјективно ће лакше савладавати ВАЊСКЕ ОТПОРЕ - ОТПОРЕ ОКРУЖЕЊА.
4. УЛОГА учесника у тиму. Свака људска група која дејствује организовано, у неком датом окружењу, састоји се од појединаца који у њој спонтано, или срачунато узимају одређене улоге. При томе слиједи такве обрасце понашања, који појединцу из његовог личног угла изгледају најприроднији и, у општем узето, поједине улоге иду за остварењем изабраног личног циља. Али, када је у питању тимски рад, при којем преузете улоге теже за остварењем заједничког циља, тада оне остварују додатне двије сврхе, и то: усаглашавање са појединачним задацима других чланова тима и максимално искоришћавање личних РЕСУРСА.
5. ТИМСКЕ АКТИВНОСТИ означавају све оно што тим предузима да би остварио заједнички циљ. Реализација тимских активности често се назива још и ИЗВОЂЕЊЕ ТИМСКИХ АКТИВНОСТИ.
6. ПРОЈЕКАТ је појам са сложеним садржајем - значењем. Као прво, то је заједничко име за све разлоге који могу бити узрок оснивања и рада тима. Ако се уз назив пројекат додијели опис проблема, питање, или ма која иницијатива произашла из одговарајуће идеје, настаје пројекат означен посебним именом које га, у извјесној мјери, објашњава. Са друге стране, пројекат представља укупност активности на остварењу неког заједничког задатка, а такође и укупност документације која о тој активности свједочи. Са треће стране, дефинитивни трагови реализације неког пројекта често се називају остварени пројекат. Коначно, пројекат у тимском раду мора имати представљиву форму, јер само таква форма омогућава да се о њему учесници договарају - усаглашавају око његовог остварења.

7. ПРОЈЕКТНА МЕТОДА је формализовани низ поступака којим се остварује задатак произашао из одређене идеје. Ако тим слиједи најрационалнији пут остварења заједничког задатка, а то значи ако његови учесници слиједу најрационалнији пут остварења својих појединачних задатака, мораће се ослонити на компоненте методе пројеката (пројектне методе). Ова метода, уопштено гледајући, обухвата сљедеће фазе:
 - а. генерисање идеје, запажање проблема, постављање питања,
 - б. иницијативу за реализацију, рјешавање,
 - в. планирање,
 - г. реализацију плана:
 - прикупљање ресурса,
 - реализација активности,
 - контрола извршења плана,
 - у случају потребе допуњавање и промјена плана,
 - д. анализу оствареног резултата. За организацију и усмјеравање тимског рада, метода пројекта мора бити усаглашена са његовим специфичностима, дакле, треба бити примијењена као АЛАТКА којом се тим служи.
8. СИСТЕМАТИЗАЦИЈА искустава. Ријеч систематизација подразумијева анализу резултата тимског пројекта. Оствареност заједничког циља се посматра тако да се јасно разазна: шта је остварено према плану, шта је остварено боље од планираног и шта је остварено слабије од планираног. Уз то је обавезно утврдити разлоге зашто је настало одступање од планираног, да би ти разлози били узети у обзир приликом будућих тимских пројеката. Систематизација искустава подразумијева њихово ДОКУМЕНТОВАЊЕ И ПРЕЗЕНТАЦИЈУ.
9. ЕВАЛУАЦИЈА подразумијева оцјењивање и вриједновање постигнућа реализованог тимског пројекта. Уобичајено је да се, у току планирања, у ту сврху изабере један или више показатеља, чији се интензитети (оцјене) могу приказати степеновано. Интензитети (оцјене) морају да одражавају степен употребљивости стечених искустава, јер евалуација треба да омогући закључак смије ли се наставити пракса која је до таквих искустава довела.

Набројане карактеристике не исцрпљују све што означава тимски рад, али проширивање њиховог списка већ задире у детаље особености тимског рада у школи.

1.2. ЗНАЧАЈ ТИМСКОГ РАДА

Примјена тимског рада у школи треба да удовољи двјема компонентама. На првом мјесту да оспособи ученике за тимски рад, на другом мјесту да се коришћењем тимског рада остваре додатни – побољшани резултати наставног процеса и школског живота уопште, дакле тимски рад мора постати метод рада у просвјети. Образложење прве компоненте је у сљедећем.

Као што је већ поменуто, убрзаним увећавањем знања човјечанства и свакодневним све бржим замјењивањем постојећих технологија у индустрији све

новијим, човјек-појединац се суочио са потребом да потпуно промијени погледе на сопствено занимање.

Знање, које се реално може стећи у току живота јесте мали дјелић укупности људског знања. За илустрацију овога наведимо да математика обухвата око 2160 различитих области, од којих се свака мјери хиљадама страница формата А4, а да су се класична инжењерска политехничка подручја разложила на стотине и хиљаде стручних подобласти, једанко великог обима. Са друге стране, сложеност производње људског рада расте и превазилази могућности човјека - појединца.

То је поставило проблем и уједно питање развоја методе која омогућава да људи различитих знања и занимања, синхронизованим радом, удруже своје моћи и реализују циљ који далеко превазилази моћи једног појединца, штавише превазилази и прости збир моћи удружених појединаца. РЈЕШЕЊЕ ЈЕ ЛЕЖАЛО У МЕТОДАМА ТИМСКОГ РАДА.

Већ и досадашња искуства примјене тимског рада доказују да је то облик људског дјеловања који ће по свој прилици бити основни начин рада људи у догледној будућности.

Знања и вјештине потребни за рад у тиму могу се посматрати у три групе, и то:

- темељно знање и вјештине одређене области, што би био еквивалент знању одређеног занимања,
- затим знања и вјештине разних додирних области у мјери потребној за тимски рад и
- коначно знања и вјештине рада у тиму.

Сходно свему претходно реченом, свако занимање будућности има једну заједничку, основну компоненту, а то је ОСПОСОБЉЕНОСТ ЗА ТИМСКИ РАД.

Школа је увијек данас школовала оне који ће радити сјутра. Тој чињеници се мора подредити свако размишљање о могућностима постизања школских резултата на дужи рок. Све док је темпо промјена, у току једног људског вијека, био непримјетан, или једва примјетан, школа је стизала да слиједи развој људских потреба за знањем и обликовањем занимања. Данас међутим, многа нова занимања настају и стара се губе. Рецимо прије четрдесетак година појавило се занимање пластичар - човјек који познаје вјештину израде ситних предмета од пластичних маса. Свјedoци смо како нестаје часовничарски занат, стар стотине година. У току једног вијека појавио се и почео да нестаје занат радио и телевизијског механичара, а настала су нова занимања као радиолог, или систем-аналитичар. Увођењем електронских процесора за контролу рада СУС мотора занимање аутомеханичара се из темеља промијенило. А у догледној будућности наука ће још већом брзином мијењати технологију производње у правцу све сложенијих производа. Тако ће радник будућности током свога радног вијека морати стално да се прилагођава захтјевима ових промјена. У таквој ситуацији, школа која располаже ограниченим временом школовања, неће моћи давати знања одређеног занимања (у досадашњем смислу те ријечи) него пружити тек основна знања једног усмјерења и оспособити ученика да их сам проширује и прилагођава. Дио овог оспособљавања мора бити и стицање вјештине ЗА ТИМСКИ РАД. Дакле, школа која има претензије да одшколује људе способне да остваре своје снове, мора ученицима обезбиједити искуства рада у тиму.

Друга компонента појаве тимског рада у школи, то јест примјена његова у просвјетном раду, образлаже се сљедећим.

На наставничком нивоу:

- наставни програми, у реализацији, под императивом потреба праксе, све више морају да наглашавају значај корелације између појединих наставних предмета;
- исто тако све јаче морају да наглашавају корелацију школе и њеног окружења;
- обрада наставних јединица коришћењем метода тимског рада, а у којима корелација и није обавезно изражена, повећава просјечан обим стечених спознаја;
- тимска увјежбаност и примјена карактеристика тимског рада смањују потребе надзора и ригорозност контрола;
- међу колегама се постиже уједначенија радна оптерећеност и остварује трансфер стечених искустава;
- систем наставе постаје отворенији са повећаном интеракцијом према окружењу;
- приликом реализације пројеката могуће је активношћу обухватити већи број ученика;
- остварује се боље искоришћавање времена;
- резултати се презентирају и претачу у искуства...

На ученичком нивоу:

- ученици се оспособљавају за тимски рад;
- упознају одговарајући рјечник појмова о тимском раду и тако постају способни да о њему разговарају, пишу и усаглашавају се;
- улога одјељења се мијења: уобичајену улогу одјељења, углавном као независне одвојене цјелине унутар школе, са слабо израженим потребама за комуникацијом – углавном необавезном, замјењује одјељење са изграђеним јаким везама и зависношћу према другим одјељењима и остатку школе;
- ученици добијају прилику да учествују у креирању, бар дијела, садржаја наставног процеса и могућност да му допринесу својим идејама и радом;
- у посјед одређених спознаја и искустава долази већи број ученика;
- повећавају им се степени самосталности и одговорности коју осјећају;
- повећавају им се способности дефинисања и планирања реализације сопствених циљева;
- ученици постају свјесни својих могућности и способни да процијене како да их употребе у раду;
- уче како да представљају свој рад и способности да би били препознати као учесници неког тима у оснивању (другим ријечима: уче како да се запосле).

Реформа која се управо спроводи, са намјером да буде стални процес прилагођавања промјенама у школском окружењу, утемељила се на полазним основама добијеним анализом постојећег стања, прикупљањем мишљења родитеља и ученика и прегледом искустава стечених у свијету. Прошла је своју фазу планирања, успостављања законодавства и сада је у фази реализације. Без обзира на то шта је затечено и шта је то чему се стреми и шта је то што, према томе, треба мијењати, за оперативца у учioniци суштинска промјена је у томе што се тежиште поучавања ученика преноси из области прикупљања знања у област стицања вјештина. Тимски рад у комбинацији са пројектном методом, појављује се као моћна наставна алатка за остваривање тако постављеног циља. Равноправно уз то,

оспособљавање за тимски рад, спровођено у школама, у крајњој посљедици помаже профилисање ученика дораслог времену које настаје, а што је била основна тежња реформе. Што се образовне и васпитне компоненте тиче, методе тимског рада их обједињавају тако што се тимске активности увијек изводе у дефинисаном окружењу које условљава поштовање одговарајућих правила. Степен прихватања и поштовања ових правила током тимских активности, условљава колики ће бити степен успјешности у остварењу заједничког циља.

1.2.1. Особености и чиниоци тимског рада у школи, особености његових учесника

Оно што важи за учеснике ма ког тима важи и за учеснике тимова у школи:

- добровољност учешћа,
- јасно дефинисан заједнички циљ тима,
- јасно дефинисан појединачни циљ учесника,
- у оквиру рада у тиму усмјереност учесника на реализацију задатка,
- узајамна зависност учесника у реализацији заједничког циља,
- подјела улога међу учесницима и тиме одговорности за реализацију појединачног циља,
- дефинисање процедура, правила и начина рада,
- доношење једногласних одлука,
- рјешавање сукоба унутар тима.

Добровољност учешћа подразумијева мотивацију за рад у тиму - другачије речено, учесник мора прихватити рад у тиму вођен личним опредељењем. Усмјереност учесника на реализацију задатка произлази из мотивације и јасноће заједничког и појединачног циља. Дакле, сваки учесник мора имати јасну визију циља јер у противном се може догодити да реализацију усмјери погрешно. Узајамна зависност учесника је плод јасноће и усмјерености на реализацију заједничког циља и императив је само у оквирима реализације тимских задатака. Улоге у тиму су стандардизоване, мада не и круто предидељене, јер зависе од посебних особина и природних талената сваког од учесника. Категоризација базичних тимских улога у прегледаним литературама је различита: креће се од 4 до 11. Мада се не инсистира на томе, наглашено је да за добар рад тима све улоге треба да буду заступљене са по једним учесником. Касније ће се дати више детаља о улогама у тиму. Дио процедуре формирања тима предвиђа и установљавање правила за рад, која доносе и прихватају сви учесници. Овај поступак иде за тим да се умање утицаји унутрашњих отпора у тиму, дакле предуприједи сукоби, усмјере начини рјешавања противрјечја и слично, који би свакако умањили вриједност коначног резултата. Практичан примјер би био „тимски уговор“ као скуп изјава које прихватају сви учесници. Доношење једногласних одлука је основ успјешне реализације. При томе није обавезно потпуно слагање учесника са гласаним приједлогом, довољно је да учесник размишља овако: „није баш по моме укусу, ни близу, али могао бих се сложити“. За неометан рад важан је сам акт слагања у психолошком смислу за учесника и организационом за тим. Рјешавање, предвиђање и спријечавање сукоба је битна компонента рада у тиму и о томе се мора водити рачуна код састављања тима. У највећем броју литература наглашено је да је најбољи лијек за сукоб, суочавање и отворен разговор.

1.2.2. Препознавање улога у тиму

Већ је речено да има више категоризација улога у тиму и да је за сваку речено да тим може радити добро ако се у њему нађе по један учесник за сваку улогу. Мора се рачунати да тимови у школи имају врло промјењљив број учесника, могу бити јако малобројни, на примјер руководствени тим, или врло бројни, на примјер тим за прославу Дана школе. Зато наводим три категоризације, мада је јасно да је нерационално састављати тим према некој табели, ако за табеларном бројношћу нема потребе. На примјер, руководствени тим у једној словеначкој школи броји три члана: директор, помоћник и школски савјетник. Зато табеле у наставку треба прихватити условно и прилагодити практичним потребама.

Примјер 1. Категоризација од четири улоге

| | |
|------------------------|---|
| Активни учесник | Усмјерен је на своју улогу. Ради на прикупљању информација везаних за свој текући задатак. Јако држи до квалитета рада и резултата. Дефинише циљеве. Покушава да повећа заједничку ефикасност. |
| Сарадник | Флексибилан у односима. Лако ускаче тамо гдје је потребна помоћ. Отворен за нова искуства и идеје. Ентузијаста. Осим задатка важни су му и другари у тиму. Држи до квалитета односа међу људима. |
| Комуникатор | Подстиче разговор. Ствара одговарајућу атмосферу у тиму. Врло је битан за рад у првим фазама развоја тима. Подстиче на учешће у раду. Даје лакоћу договорима. |
| Изазивач | Критичар. Искрен. Спреман на ризик. Подстиче да се разговара о проблемима. Може да потакне неопходне промјене, када то тиму затреба. |

Примјер 2. Категоризација од једанаест улога

| | |
|--------------------|--|
| КОНТРОЛОР | Провјерава да ли сви разумију ток посла који тим ради. |
| ИЗВИЂАЧ | Трага за додатним објашњењима код других тимова. |
| ЧУВАР | Стално враћа тим на задатак и подсећа на вријеме и рокове. |
| СЛУШАЛАЦ | Понавља и парафразира што је речено. |
| ЗАПИТКИВАЧ | Тражи информације и мишљења од других. |
| РЕЗИМАТОР | Групише закључке тако да се лако презентују. |
| ОХРАБРИВАЧ | Подржава и улива ентузијазам. |
| СЕКРЕТАР | Чува сав материјал потребан тиму. |
| ЧИТАЧ | Проналази и презентује потребне текстове. |
| ПОДСЈЕТИЛАЦ | Подсећа на циљеве и задатке. |
| ПОСМАТРАЧ | Задаје и анализира упитнике о социјалним вјештинама, потребне за интеракцију у тиму. |

Примјер 3. Белбинова категоризација (тим чине 8 учесника и не обавезно специјалиста)

| Табела категорија | Идеална улога | Квалитети | Шта му не ваља |
|---|---|--|--|
| СНАЛАЖЛИВИ ОРГАНИЗАТОР – КООРДИНАТОР | Организује активности; користи способности и таленте других; додељује дужности. | Добро комуницира; ужива повјерење; смирује, подстиче; самопоуздан, сабран; добар слушалац. | Манипулација људима; није нарочито креативан; надметање; непризнавање туђих квалитета; попушта отпору и апатији. |
| РОЂЕНИ ВОЂА – МОДЕЛАТОР | Уобличава активност; спрјечава учмалост; заобилази бирократију; даје осјећај хитности. | Динамичан; изазивач; отворен; покретач других. | Склон нетактичности и грубости; нестрпљив; лако се љути; врши притисак на људе; властољубив; залијеће се при гласању; надмеће се са учесницима. |
| ЛИЦЕ ОД АКЦИЈЕ – ПРИМЈЕНЈИВАЧ | Претвара планове у праксу; систематичан је; практичан је. | Самодисциплинован; марљив. | Нефлексибилан; не воли непровјерено; прилагођава се само ако му је објашњено зашто; борба за статус; неконструктивна критика; непопустљив. |
| ЛИЦЕ СА ИДЕЈАМА – ОРИГИНАЛНИ МИСЛИЛАЦ | Уводи нове начине рада; нове идеје; смишља пречице за рјешавање проблема. | Креативан; интровертан; реагује на похвале и критику; може да ради самостално; нековенционалан; маштовит; озбиљан. | Може да занемари практичне; да превиди протокол; глава у облацима; може да буде тешко с њим; усмјеравање енергије за личне потребе не за тим; дурење и повлачење у себе; прављење табора и надметање. |
| ЛИЦЕ ЗА КОНТАКТЕ – ИСТРАЖИВАЧ | Одговара на изазове; истражује нове идеје; преговара око средстава; има много контакта и веза. | Ентузијаст; добар у комуникацији; дружељубив; радознао; сналажљив. | Брзо губи пажњу; недисциплинован; брзо му досади; не доврши ствари до краја; непродуктиван; задржава информације за себе; више се бави својим него туђим идејама. |
| СУДИЈА – НАДГЛЕДНИК – ПРОЦЈЕНЈИВАЧ | Анализира идеје; вреднује приједлоге; надгледа циљеве и реализацију. | Здраво расуђује; опрезан; неемотиван; вјешт. | Споро реагује; нема надахнућа; не покреће друге; нетактичан приликом критиковања; надметање. |
| ЧОВЈЕК ТИМА – ТИМСКИ РАДНИК | Помаже појединцима; подстиче добру сарадњу; драгоцјен у условима кризе. | Дипломата; друштвен; флексибилан; смирује сукобе; предусретљив; има разумјевања. | Неодлучан, нарочито у кризи; држи страну једном учеснику; избјегава изјашњавање о одлуци; надметање за положај. |
| ПЕРФЕКЦИОНИСТА - ФИНИШЕР | Пази да се ништа не пропусти; брине о процесу рада; пази на детаље. | Води рачуна о детаљима. | Обара морал критиковањем и забринутошћу; инсистира на детаљима на штету цјелине. |
| Специјалиста (не обавезно) | Нуди посебна знања; допринос му је у стручности. | Усмјерен на један циљ; усамљеник; предан; иницијативан. | Сужено поље интересовања; одсуство интересобанја за друге и њихове идеје. |

1.2.3. Белбинов поступак додјељивања улога у тиму

М. Белбин је за додјелу улога у тиму према својој категоризацији израдио нарочити упитник, на основу којег свако ко намјерава приступити тиму може у њему да предвиди своју улогу. Упитник сачињава седам недовршених тврдњи од којих свака има осам могућих завршетака. Кандидат треба да оцијени ове завршетке оцјенама чији укупни збир мора бити 10. (Не мора оцијенити све могућности, смије чак само једној, ако тако мисли, дати оцјену 10.) Као илустрација у наставку се даје примјер попуњених таблица и обрада резултата.

| Тврдња 1: Мислим да могу допринијети групном раду зато што | | Оцјена |
|--|---|-----------|
| A | Уочавам брзо нове могућности и знам како да их искористим на најбољи могући начин. | 2 |
| B | Добро сарађујем са различитим типовима особа. | 0 |
| C | Посједујем дар да ми идеје падају на памет. | 2 |
| D | Знам како да извучем најбоље из осталих чланова групе, да би се постигли циљеви | 0 |
| E | Моја основна вјештина је то што знам како да се брзо и ефикасно заврши посао. | 2 |
| F | У стању сам да прихватим сопствену непопуларност на неко вријеме, уколико то води остварењу циљева. | 2 |
| G | У стању сам да углавном разликујем реално од могућег, у смислу постизања успјеха. | 0 |
| H | Обично без предрасуда предлажем алтернативна рјешења. | 2 |
| Збир оцјена | | 10 |

| Тврдња 2: Уколико у групном раду немам успеха то је зато што | | Оцјена |
|--|---|-----------|
| A | Немам мира док све није доведено под крај и под контролом. | 2 |
| B | Понекад сувише пажње посвећујем идејама које се неће остварити. | 3 |
| C | Углавном превише причам када група ради на новим идејама. | 0 |
| D | Моја хладна спољашњост ми отежава да се придружим колегама ентузијастима. | 0 |
| E | Понекад остављам утисак особе која врши притисак када нешто мора бити урађено. | 3 |
| F | Тешко ме је поставити на прву линију јер осјећам одговорност за групну атмосферу. | 2 |
| G | Дешава се да мислим о оном што треба рећи па тако изгубим нит и не знам шта се дешава. | 0 |
| H | Колеге мисле да превише пажње посвећујем детаљима и онемо што се може догодити неплански. | 0 |
| Збир оцјена | | 10 |

| Тврдња 3: КАКО РАДИМ СА ОСТАЛИМА НА ПРИПРЕМИ ПРОЈЕКТА | | Оцјена |
|---|---|-----------|
| A | Трудим се да их убједим не вршећи притисак. | 3 |
| B | Моја „будућност“ спречава грешке. | 0 |
| C | Спреман сам да подстакнем на дјеловање уколико ми се учини да се на састанку губи вријеме, да се не би губио смисао састанка. | 2 |
| D | Обично сам врло оригиналан | 1 |
| E | Покушавам да усмјерим групу на добре идеје. | 2 |
| F | Позивам се на најновије вијести, открића и истраживања, која се тичу теме. | 2 |
| G | Убијеђен сам да мој суд доприноси доношењу одлука. | 0 |
| H | Прави сам стручњак у доношењу исправних одлука. | 0 |
| Збир оцјена | | 10 |

| Тврдња 4: КАДА РАДИМ У ГРУПИ, ЈЕДНА ОД МОЈИХ ГЛАВНИХ КАРАКТЕРИСТИКА ЈЕ | | Оцјена |
|--|---|-----------|
| A | Заиста сам заинтересован да упознам моје колеге. | 2 |
| B | Не бојим се могућности неслагања са већином. | 3 |
| C | Обично могу наћи аргументе против погрешних гледишта. | 0 |
| D | Посебно сам надарен за примјену идеја. | 0 |
| E | Пажљиво посматрам и умијем да изненадим друге нечим неочекиваним. | 3 |
| F | Савршен сам у свему што радим. | 0 |
| G | Спреман сам да користим и успостављам контакте ван групе. | 2 |
| H | Знам донијети праве одлуке, чак ако има више аспеката и аргумената. | 0 |
| Збир оцјена | | 10 |

| Тврдња 5: ВОЛИМ ДА РАДИМ У ГРУПИ ЗАТО ШТО | | Оцјена |
|---|--|-----------|
| A | Волим да анализирам ситуације и разматрам могућности. | 0 |
| B | Заинтересован сам за изналагање практичног рјешења за неки проблем. | 0 |
| C | Вилом да знам да сам од неке користи у међусобним односима током рада. | 3 |
| D | Волим да утичем на доношење одлука. | 0 |
| E | Волим да имам везе са људима који имају нешто да понуде. | 2 |
| F | Способан сам да помирим ставове људи који су важни за рад. | 0 |
| G | Сву пажњу посвећујем извршењу задатка. | 3 |
| H | Проналазим оне области које ми стимулишу машту. | 2 |
| Збир оцјена | | 10 |

| Тврдња 6: УКОЛИКО НЕОЧЕКИВАНО ДОБИЈЕМ ЗАДАТАК КОЈИ ТРЕБА ДА СЕ ОБАВИ ЗА КРАТКО ВРИЈЕМЕ И СА ЉУДИМА КОЈИ НЕМАЈУ ПОЗИТИВАН СТАВ | | Оцјена |
|---|--|-----------|
| A | Радије сам у углу и мислим како да изађем из ћорсокака. | 2 |
| B | Спреман сам да радим са особом која има најпозитивнији став. | 2 |
| C | Покушавам да поједноставим задатак, утврђујући шта ко може да уради. | 2 |
| D | Мој дар за „хитне ствари“ ми омогућава да ствари приведем крају. | 0 |
| E | Успијевам да сачувам хладнокрвност и размишљам рационално. | 2 |
| F | Упркос притиску видим циљ пред собом. | 2 |
| G | Спреман сам да пруземе конструктивну реорганизацију ако увидим да нема напретка. | 0 |
| H | Иницирам разговор да бисмо дошли до нових идеја и рјешења. | 0 |
| Збир оцјена | | 10 |

| Тврдња 7: ИМАМ ПРОБЛЕМА У РАДУ У ГРУПИ ЈЕР | | Оцјена |
|--|---|-----------|
| A | Имам обичај да изразим неслагање са онима који по моме мишљењу коче. | 2 |
| B | Превише сам аналитичан и недовољно користим интуицију, што неким може да смета. | 3 |
| C | Моја жеља да се ставри добро развију може бити контрапродуктивна. | 0 |
| D | Брзо ми досади и очекујем да ме други стимулишу и мотивишу. | 0 |
| E | Имам тешкоћа када ми циљ није потпуно јасан. | 3 |
| F | Понекад ми је тешко да прецизно објасним своје аргументе. | 2 |
| G | Понекад од других захтијевам што ни сам не могу да урадим. | 0 |
| H | Уколико примјетим супротстављање оклијевам да изнесем свој став. | 0 |
| Збир оцјена | | 10 |

У наредном кораку подаци из попуњених таблица се преносе у сљедећу:

| Тврдња | A | B | C | D | E | F | G | H |
|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 |
| 2 | 2 | 3 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 |
| 3 | 3 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 4 | 2 | 3 | 0 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 |
| 5 | 0 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 3 | 2 |
| 6 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 7 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 3 |

Сада се подаци из претходне преносе у доњу таблицу, уписују се на одговарајућа мјеста и изводе се зборови:

| Тврдња | Скраћенице осам улога у тиму (погледати табелу категорија – примјер 3) | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|--|---|----------|---|----------|---|-----------|---|----------|---|----------|---|-----------|---|----------|---|
| | СО/К | | РВ/М | | ОА/П | | ОИ/ОМ | | ОК/И | | С/НП | | ЧТ/ТР | | П/Ф | |
| 1 | G | 0 | D | 0 | F | 2 | C | 2 | A | 2 | H | 2 | B | 0 | E | 2 |
| 2 | A | 2 | B | 3 | E | 3 | G | 0 | C | 0 | D | 0 | F | 2 | H | 0 |
| 3 | H | 0 | A | 3 | C | 2 | D | 1 | F | 2 | G | 0 | E | 2 | B | 0 |
| 4 | D | 0 | H | 0 | D | 0 | E | 3 | G | 2 | C | 0 | A | 2 | F | 0 |
| 5 | B | 0 | F | 0 | B | 0 | H | 2 | E | 2 | A | 0 | C | 3 | D | 0 |
| 6 | F | 2 | G | 0 | G | 0 | A | 2 | H | 0 | E | 2 | B | 2 | G | 0 |
| 7 | E | 1 | C | 0 | A | 0 | F | 2 | D | 0 | B | 3 | H | 3 | C | 0 |
| Зборови | 5 | | 6 | | 7 | | 12 | | 8 | | 7 | | 14 | | 2 | |

Коначни резултат приказује таблица:

| Улоге | Резултат | Стандардизовани резултат | | | |
|---------------------------------------|----------|--------------------------|-----------|--------|--------------|
| | | ниско | просјечно | високо | веома високо |
| ЧОВЈЕК ТИМА – ТИМСКИ РАДНИК | 14 | 0.8 | 9..12 | 13..16 | 17..25 |
| ЛИЦЕ СА ИДЕЈАМА – ОРИГИНАЛНИ МИСЛИЛАЦ | 12 | 0.4 | 5..8 | 9..12 | 13..29 |
| ЛИЦЕ ЗА КОНТАКТЕ – ИСТРАЖИВАЧ | 8 | 0.6 | 7..9 | 10..11 | 12..21 |
| ЛИЦЕ ОД АКЦИЈЕ – ПРИМЈЕЊИВАЧ | 7 | 0.8 | 9..13 | 14..17 | 18..36 |
| СУДИЈА – НАДГЛЕДНИК – ПРОЦЈЕЊИВАЧ | 7 | 0.5 | 6..9 | 10..12 | 13..19 |
| РОЂЕНИ ВОЂА – МОДЕЛАТОР | 6 | 0.6 | 7..10 | 11..13 | 14..23 |
| СНАЛАЖЉИВИ ОРГАНИЗАТОР – КООРДИНАТОР | 5 | 0.6 | 7..11 | 12..16 | 17..23 |
| ПЕРФЕКЦИОНИСТА - ФИНИШЕР | 2 | 0.3 | 4..6 | 7..9 | 10..17 |

ОЦЈЕНА: Тестираном кандидату би најбоље одговарала улога тимског радника и лица са идејама, у чему би постизао високе резултате, али не најбоље. Просјечно би се исказао као лице за контакте и судија - процјењивач. Сигурно да би била грешка да му се додијели улога вође, организатора, или перфекционисте.

2. РАЗВОЈНЕ ФАЗЕ ТИМА

2.1. ПРЕДИСТОРИЈА НАСТАЈАЊА ТИМА

Оснивање тима је обично чин који предузима будући вођа тима, али то није обавезно, нити треба схватити као правило. Могуће је замислити оснивање тимова по иницијативи, таквој, да је оно само прикривено наређење. Иницијатор оснивања може бити неки добар и забринут аналитичар, без претензија да буде вођа. Могуће је и спонтано рађање тима, уколико нека радна група, ношена мотивацијом, изнађе начине да проради максимално ефикасно. Када је тим окупљен, потребно је анализирати учеснике са аспекта могућих улога које би могли преузети. Томе може послужити претходно дати Белбинов поступак. Теорија каже да је за успјешан рад тима неопходно да све улоге буду заступљене у њему. Коначно, када је школа у питању, иницијатива за оснивање тима подразумијева да постоји дефинисан заједнички циљ.

2.2. ФАЗЕ РАЗВОЈА НАКОН НАСТАНКА ТИМА

Развојне фазе тима су сљедеће:

1. фаза оријентације,
2. фаза борбе,
3. фаза организације,
4. фаза интеграције.

У **ФАЗИ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ** ресурси тима се ангажују на дефинисању питања која заједнички циљ разлажу у појединачне, на прикупљању информација и развијању метода. На плану односа унутар тима врши се потрага за прихватањем улога, стална оријентација на оснивача тима (руководиоца) и комуницирање које није добило квалитет преноса информација.

У **ФАЗИ БОРБЕ** ресурси тима се троше на додјељивање задатака по улогама, савладавање унутрашњих отпора и превазилажење категоричности у ставовима. На плану односа јавља се много ситних сукоба, групашење, борба за статус и узимање подручја. Литература наглашава да је ово најкритичнија фаза за опстанак тима, штавише има мишљења да већина тимова никада не изађе из ове фазе.

У **ФАЗИ ОРГАНИЗАЦИЈЕ** успостављају се правила међусобног опхођења, постиже се отвореност у изношењу ставова и сарадничко тражење алтернатива, као и осјећај узалудности јер у овој фази посао споро напредује. На плану односа долази до релаксације, тежи се хармонизовању односа и избјегавању сукоба, а према окружењу учесници почињу да осјећају примјетну дозу елитизма.

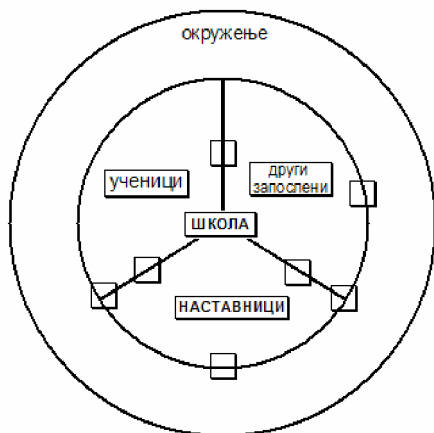
У **ФАЗИ ИНТЕГРАЦИЈЕ** остварен је флексибилан начин рада и самостална организација, почиње да се осјећа богатство идеја, развија се ефикасност и посебна интерна култура рада (карактеристична за посматрани тим), што све води динамичном темпу реализације плана. На плану односа развија се осјећај заједништва, спремност да се подијели одговорност, сарадништво, установљени стандарди понашања и успостављања праксе повратне информације.

Тимови са учесницима који имају ранијих искустава у тимском раду, затим који долазе из уже средине каква и јесте школа по себи, брже пролазе кроз фазе развоја, при чему евентуалне отпоре налазе на плану односа.

2.3. УСЛОВИ ЗА ОСНИВАЊЕ ТИМОВА И СНАЖЕЊЕ ЊИХОВОГ РАДА

Тимови у школи могу се условно посматрати у више група: тимови наставника и других запослених, тимови ученика, наставничко-ученички тимови и тимови учесника из школе и ван школе (родитељи). На датој слици правоугаоници означавају тимове а квадратићи на њој повезују тимове обједињене од датих компоненти.

Тимови наставника могу настати спонтано, на иницијативу директора, или неког трећег. Директор може одобрити и тимски рад који није у вези са потребама школе, с тим да постоји макар посредна исплативост улагања школских ресурса. У свим наведеним случајевима, верификација циља, верификација плана, праћење утрошка ресурса и верификација резултата треба да буде искључива надлежност директора. Ово не значи да је директор члан тима и да смије тако да се поставља, него само значи да морају остати уважене његове одговорности за рад школе.



Тимови ученика, уколико се ослањају на школске ресурсе, морају бити надзирани од стране неког од наставника, који у овом случају замјењује директора, дакле верификује циљ, план и резултат и надзире коришћење школских ресурса. Иницијативу за оснивање ученичког тима одобрава директор и њему се мора доставити обавјештење о коначном резултату рада тима.

За ученичко-наставничке тимове важи што и за друге, уз напомену да је ово врста тима који ће највјероватније обједињавати тимски рад тимова са учесницима из више школа.

Тимови учесника из школе и ван школе највјероватније ће обједињавати рад на задацима који повезују школу и њено окружење. И у овом случају мора се insistирати на одговорности директора школе, иако је разумно предвидјети и друге сличне одговорности ван школе.

Наведена подјела је више хоризонтална, дакле подјела на једном нивоу, но искуства из Словеније показују да је могуће груписање тимова и по вертикали, тако на примјер директор може иницирати формирање руководног тима. Ово не значи да је руководни тим надређен раду других тимова, него само да се рад руководне функције у школи изводи тимском методом. Удружени рад је исконски облик људског

рада, услов људског развоја и самим тим потреба одавно. Зато су учесници веома спремни да партиципирају у тимском раду, међутим у хијерархији људских потреба (Масловљева хијерархија потреба), ова спремност се јавља тек на нивоима од ПОТРЕБЕ ПРИПАДНОСТИ па навише. Прије тога морају бити задовољене биолошке, физичке и сигурносне потребе. Њихово задовољавање је услов за развијање успјешних тимова, јер оне носе на себи све остале.

Други битан услов за оснивање тимова јесте постојање послова који се тимским радом обављају боље него другачијим методама рада. Школско окружење нуди обиље таквих послова, обиље могућности за коришћење тимског рада, али како то нека искуства у Словенији показују, врло је важно да тај рад буде подржан, праћен и мотивисан од стране институција школског ситета и окружења (родитеља) у коме школа непосредно живи.

Трећи битан услов јесте, да заживљавање (опстанак) тимског рада у школи мора тећи плански и поступно.

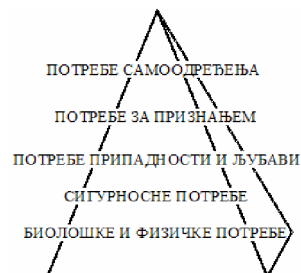
Прво, у вези са овим, јесте обука одређеног броја наставника за коришћење и организацију тимског рада. Директор их мора изабрати пажљиво, и то на основу два критеријума: да ће након обуке реализовати најмање један тимски подухват и да ће тај подухват бити изведен по свим правилима тимског рада.

Друго, јесте избор циљева које првоосновани тимови треба да достигну.

Велика је вјероватноћа да ће тимски рад више симпатија наћи код ученика него код наставника. Наставници, током дугогодишње праксе, долазе до таквих личних облика рада у којима постижу жељени циљ и зацртану успјешност уз смањивање напора на најмању, а још увијек неопходну мјеру. Свака нова форма рада захтијева повећање напора и да би опстала мора доказати да се тај напор исплати (осјећајем задовољства, стеченим признањима, новом дефиницијом самога себе, оствареним резултатом и материјалном мотивацијом). Са друге стране, ученици тимски рад у настави прихватају радо, као добродошао начин разбијања свакодневне рутине. Међутим, изван наставе постоје исти отпори као и код наставника, наиме ваншколско вријеме ученици већином имају, ако се не може рећи испланирано, сигурно се може рећи расподијељено, па у вези са тим и одговарајуће навике. Одступање од навика тражи повећани напор, за чије улагање ученици морају знати да ће им се исплатити (задовољство, осјећај успјешности, признање...)

Зато, почетак увођења тимског рада у школу требало би да се заснива на пројектима краћег трајања и да се изводи у току првог полугодишта. Најбоље је да то буду уобичајене - редовне планиране школске активности, као на примјер спортска такмичења, екскурзије (наставничке и ђачке), представе, изложбе и слично, али да буду извођене по пројектној методи и тимским радом. У току другог полугодишта треба форирати тимове за дуготрајније пројекте, али не веће од дужине тог полугодишта. Наведена поступност треба да обезбиједи прва неопходна искуства о самом тимском раду, а уједно да не ремети реализацију годишњег плана рада школе (барем не значајно).

Треће - с тим у вези стоји и услов одређивања граница до којих се смије тимски рад као манир уградити у наставу. Ове границе не треба дефинисати временски нити постотцима радног времена, него евалуацијом резултата, при чему циљ мора бити одређен прописаним школским програмом. А чак и у том случају потребно је поступати опрезно, јер истински резултати ће се уочити тек годинама након што ученици напусте средњу школу.



Четврто у вези са планом и поступношћу увођења тимског рада - добро је погледати које су резултате остварили школски системи који су са коришћењем тимова почели раније (Словенија), али уз запажена искуства треба узимати у обзир и различитост друштвених услова и искуства не преузимати без подробне анализе. Четврти битан услов за развој тимског рада у школи јесте, да се о томе обавјести и надаље стално обавјештава школско окружење. С тим у вези, уобичајене ђачке манифестације, као такмичења, приредбе, изложбе и слично, морале би (осим организације по тимским методама) да буду крајње јавне - значи да је вријеме одржавања подешено тако да посјета родитеља и социјалних партнера не долази у питање, да посјетиоци буду позивани и поименице и средствима јавног информисања, да сами гости буду учесници и слично, али обавезно уз то да ученици и наставници презентирају резултате рада тимова. У развоју тимског рада ово ће имати своје потпуно образложење појавом тимова са учесницима из школе и окружења (рецимо пројекат: ботанички снимак егзотичних врста у тиватском парку, или обнављање оgrade и спортске опреме у дворишту школе и слично).

Пети битан услов јесте улога директора.

2.4. УЛОГА ДИРЕКТОРА У РАЗВИЈАЊУ РАСПОЛОЖЕЊА ЗА ТИМСКИ РАД

Улога директора се мора посебно сагледати у условима развоја тимског рада, а посебно када тимски рад у планираном степену постане стварност. Наиме, уколико се тимски рад афирмише у настави, пренијеће се и на управљање и на одржавање школе (барем према искуствима у литератури). Без обзира на то да ли иницијатива за тимски рад долази од њега или се рађа међу наставницима (или и међу ученицима) плански приступ рада директора, у фази развоја тимског рада у школи, предвиђао би слједеће (према једном искуству из Словеније).

| Активност | Објашњење | Оквирно вријеме | Приједлог пројекта |
|--|---|---------------------------------------|--|
| Испитивање заинтересованости наставника. | Пронаћи клицу за развој и увођење тимског рада (највише четворо). | септембар | |
| Разговор са заинтересованима за обуку. | Предочити могућности. | септембар | |
| Извођење обуке. | | било би добро ако може у току октобра | |
| Краћи пилот пројекти по тимској методи. | Прва искуства. | новембар - децембар | такмичења, приредбе и слично |
| Дужи (озбиљнији) пилот пројекти. | Развој искуства. | фебруар - јуни | кратки и дуги пројекти до краја полугодишта |
| Проналажење нових заинтересованих. | Ако их буде, да убрзају развој примјене тимског рада. | | |
| Обука нових заинтересованих. | Може се изводити радом у оквиру тимова. | | |
| Наредни годишњи план саставити тако, да се може неометано извести уобичајеним методама, али да олакшава увођење метода тимског рада. | Ово ради директор према прикупљеним искуствима. | | усмјерити тимске пројекте на атрактивне активности - екскурзије, посјете да би привукао учеснике |
| Подстицати да се елементи годишњег плана изводе тимским радом, подстицати идеје за пројекте мимо плана. | Годишњи план може бити изведен и уобичајеним методама. | школска година | извођење годишњег плана и идеја мимо годишњег плана |

Улога директора у увођењу методе тимског рада мора бити провјерена у Статуту школе. Напоменуто је већ да би требало да директор:

1. верификује заједнички циљ,
2. верификује план рада тима,
3. прати потрошњу ресурса при реализацији пројекта и
4. верификује резултат.

Додатно, у почетној фази увођења тимског рада у школу директор мора обезбиједити:

5. систематизовано евидентирање цијеле активности,
6. анализу важних показатеља за евалуацију тимског рада и
7. систематизовање искустава.

Активности по тачкама **5**, **6** и **7** морају временом добити своју стандардну форму, а у међувремену требало би да тимски рад заживи у толикој мјери да руководство почне радити тимски и да речене активности постану, онолико колико треба, административна рутина. Садржаји настали по тачкама **5**, **6** и **7** имају велику важност: јер представљају основ за презентације укупног тимског рада у школи.

По тачкама од **1**. до **4**. директору мора бити (Статут) омогућено да провјери, запази и спријечи могућу штету. Наиме,

- заједнички циљ једног тима, колико год у својој усамљености био добро замишљен, може да омета глобални циљ школе;
- лоше направљени план може остварити добар резултат али по превисокој цијени;
- мада је контрола извршења плана једна од важних активности тима, право увида у трошење школских ресурса и интервенцију по том питању мора имати директор као одговорни за пословање школе;
- четврта тачка, обавеза директора да верификује резултате рада тимова, има два образложења:
 - прво, обједињавање искустава, упоређивање и вредновање што је битно за будућа планирања, и
 - друго, укупност искустава мора, повремено – годишње, бити презентирана заинтересованима. Ове презентације у првим годинама развоја тимског рада у школи убрзавају процес трансфера искустава. Најлогичније је да то буде задужење (Статут) директора, пошто се код њега, већ, та искуства прикупљају. (Реализације презентација не морају бити његово лично задужење, али он их мора организовати и предвидјети у годишњем плану)

3. МОТИВАЦИЈА

Према литератури која поставља теоретске оквире, и према извјештајима праксе, када тимски облици рада заживе, они сами постају подстицај (мотив) учесницима у тимском раду. Колико год напор при увођењу тимског рада био већи, када се изгради његова рутина, учесници запазе да раде лакше и на занимљивији и пријатнији начин, као и да се почетно улагање напора исплатило. То значи да мотивација којом директор потиче тимски рад мора бити интензивнија у почетку при

његовом увођењу. Мотивација иде за тим да умањи унутрашње отпоре учесника у раду тима. Поступак мотивације може да се ослони на психологију или рачуницу, или на обоје истовремено. Јасно је да се ради о деликатној теми коју треба обрадити на деликатан начин. Али се своди на рјешавање питања: уколико постоји циљ како да људи употребе што више енергије за његово остварење. Одговор: најбољи је начин ако прихвате да је тај циљ, у ствари, њихов лични циљ. У вези са мотивацијом често се помиње „добро познавање запослених, њихових особина и могућности“. То значи да сваки облик мотивације није прикладан за сваког човјека, и не мора бити прикладан сваком окружењу. Неки облици мотивације били би слједећи:

1. дугогодишње повјерење и пријатељство - у трајним колективима какви су школски, тај вид мотивације може да постоји;
2. радозналост - подстицање радозналости има посебно добар одзив код млађих и „духом млађих“;
3. новац, односно материјално добро које би се за тај новац купило - вид мотивације карактеристичан за услове сиромаштва - овај вид мотивације је готово противрјечан, јер да има новца за мотивисање не би било сиромаштва;
4. перспективе које се могу остварити прихватањем тимских метода рада, но за већину ово представља улагање на јако дуг рок, што подразумијева велико стрпљење – нема га свако; (И овај је вид мотивације дијелом карактеристичан за услове сиромаштва)
5. осјећања успјешности, задовољства, и сл. - у вези са овим добро је ако директор успије, у почетној фази увођења тимског рада, да придобије оне чланове колектива на које се други угледају;
6. подизање квалитета наставе и квалитета школе, које неминовно доноси увођење тимског рада - но и ово је мотивација која јако зависи од актуелног квалитета живота;
7. подстицање ентузијазма на психолошкој основи признањима и похвалама.

Приликом мотивисања људи мора се јако пазити да они своја очекивања не ослоне на представе произашле из погрешног схватања и неспоразума, јер то може да их доведе у формалан положај према тимским активностима и сопственом задатку. Наиме, осјећај осујећености и ускраћености, добровољни рад претвара у присилни и мобилише унутрашње отпоре. У оквиру садашњих услова најбољи приступ мотивисању јесте:

1. добар избор почетног тима,
2. остваривање планираних резултата (позитивна евалуација),
3. отвореност у дјеловању,
4. примјери за углед и
5. стално прилагођавање метода мотивације приликама и људима.

Посебно се напомиње да мотивација није чаробни штапић и да јој границе постављају мотивисани људи.

4. ЕВАЛУАЦИЈА И УЛОГА ДИРЕКТОРА

Приликом утврђивања показатеља за евалуацију, без обзира на то има ли их више или је само један, они морају да резултат вреднују са три гледишта:

1. са гледишта уклапања реализације у остварење циљева школе,
2. са гледишта уклапања реализације у остварење васпитно-образовних циљева школе и
3. са гледишта поштовања правила и искустава тимског рада.

Остварење циљева школе и васпитно-образовни процес су непосредна одговорност директора. Исправан приступ би био да тим изврши евалуацију резултата и потом је провјери заједно са директором. Овакав приступ омогућава да се временом код тимова развије потреба поштовања глобалних циљева, чак и када се они не унесу у дефиницију циља приликом оснивања тима.

ЗАКЉУЧЦИ

Тимски рад је неминовност времена које је управо наступило и култура тимског рада јесте очекивани дио образовања сваког човјека. Школе пружају много могућности за стицање теоретских и много више практичних знања и искустава тимског рада. Зато је увођење тимског рада у школе, као облика рада и наставника и управе и ученика, са једне стране неопходно и оправдано, а са друге стране, срећом, има много могућности да буде уведено. Тимски рад обогаћује ученике на више начина. Чини их отворенијим, спремнијим за сарадњу, толерантнијим према разликама, самоуверенијим. Сваки учесник тима, након завршетка рада тима, стиче индивидуално искуство о раду у тиму, већ према улози коју је имао. На нивоу тима ово се сабира у богато искуство.

Наставници укључени у тимски рад имају прилику да превазиђу оне своје особине које су их спречавале да ослободе своје потенцијале, стичу прилику да успоставе односе међу собом и са ученицима на нови начин и постигну више уз једнако улагање напора. Школа као цјелина, увођењем тимског рада добија шансу за нове облике непосредне и врло динамичне сарадње са окружењем. При коришћењу тимског рада у настави, остваривање школског програма је основни заједнички циљ. Без обзира на то ко покреће прве иницијативе, директор мора бити на челу процеса увођења тимског рада, што произилази из његове одговорности: за успјех васпитно-образовног процеса у школи, за прихватање школе у њеном окружењу, за пословање школе, и слично. Улога директора је важна и стимулишућа приликом увођења тимског рада, али она подразумева и право контроле битних тренутака у раду сваког тима: верификације циља, верификације плана, контроле употребе ресурса и верификације резултата. Улога директора подразумева организацију артикулације стечених искустава и одговарајуће презентације. Почев од саме иницијативе, улога директора је да одржава увођење тимског рада у зацртаним оквирима. У првој наредној школској години, након организације првих тимова, требало би да директор тимске активности угради у школски годишњи план. Особине тимског рада су такве да ће он ући у све поре живота школе, зато чим се стекну услови треба провјерити мора ли се мијењати Статут школе, разни документи, па чак и кућни ред. Мотивација - дужност директора, нарочито је битна у почетку увођења тимског рада и мора се ослањати на колегијалност, искреност и реалност.

ЛИТЕРАТУРА

1. Група аутора: Нацрт смјерница за развој школе - основна школа и гимназија - БиХ: ИБФ међународни консалтинг у сарадњи са Британским вијећем, Пројекат ЕУ - реформа опћег образовања у БиХ, 2005.
2. Материјали и програм обуке за руководиоце образовно-васпитне установе, модул: Директор као педагошки вођа: Вујовић-Лутершек, Херцег Нови, мај, 2006.
3. Матковић, Б.: Улога школског кљижничара, Филозофски факултет, Дипломски рад, Пула, 2004. доступно на www.darhiv.ffzg.hr
4. Мрше, С. и сарадници: Twinning tehnikarijum: Збирка иновативних поступака и техника за унапређивање рада школа и Школских управа Министарства просвете и спорта, Београд: Културконтакт Аустрија и Министарство просвете и спорта Републике Србије, необјављен рад (доступно на www.twinnig.mps.sr.gov.yu), Београд, 2004.
5. Мрше, С. и сарадници: Водич за унапређивање рада наставника и школа, Реформски кругови у сарадњи са Савезом учитеља Републике Србије, Форумом београдских основних школа, Педагошким друштвом Србије и Фондом за отворено друштво, Београд, 2005.
6. Мутавцић, Р.: Управљање и мотивација тима, Микрософт, Пословно-технолошка конференција, www.projektura.org/, 2006.
7. Певец-Семец, К. и сарадници: Мотивисање тежње к тимском раду (приказ тимског рада у зборници), Завод Републике Словеније за шолство, Љубљана, 2004.

ULOGA DIREKTORA U EVALUACIJI RADA ŠKOLE

Mentorka:
Tatjana Vujović

Kandidat:
Danilo Cmiljanić

**Gimnazija „Miloje Dobrašinović“
Bijelo Polje
2007.**

UVOD

Velike promjene u našem društvu posljednjih deceniju - dvije, nametnule su našem školstvu promjenu sadržaja, oblika organizacije i metoda rada. Reforma školstva je imperativ našeg vremena, neodvojiva komponenta globalnog razvoja društva i u velikoj mjeri njegove budućnosti. U skladu sa ovim, rukovođenju školom treba posvetiti mnogo više pažnje, jer posao direktora postaje sve značajniji razvojni resurs sa permanentnim stvaralačkim i stručnim angažovanjem u cilju kvalitetnog ostvarivanja ciljeva i zadataka vaspitno-obrazovnog rada. Direktor škole mora, posebno u uslovima reforme, biti na visokom nivou u svim oblastima rada, kao što su organizatorska, programska, rukovodna, pedagoško-instruktivna, evaluatorska i istraživačka funkcija. Osnovni smisao vrednovanja je u povratnoj informaciji, a funkcija u unapređivanju vaspitno-obrazovnog rada škole. Vrednovanje nam daje informaciju o organizaciji rada škole sa stanovišta početnih ciljeva i zadataka. Direktori treba da u izvjesnoj mjeri doprinose prevazilaženju dosadašnje veoma loše prakse u školama, u kojima je zanemareno vrednovanje rada, pa mnogi nijesu svjesni ni kada rade dobro. „Škole rade u uslovima stalno pokidanih veza. Poslije održanog časa, učenici ne znaju na čemu su, ne znaju šta su naučili a šta nijesu. Nastavnik, takođe, nema sliku znanja svojih učenika i ne može da preuzima odgovarajuće korektivne aktivnosti niti da planira individualizaciju nastave prikladnu znanjima i sposobnosti učenika i to na nesigurnim podacima koji nijesu kontinuirano prikupljeni.“ (Vujsić, 2004.)

1. EVALUACIJA VASPITNO - OBRAZOVNOG PROGRAMA PROCESA I REZULTATA

Evaluacija ili vrednovanje uopšte, podrazumijeva određivanje relativne vrijednosti nečega prema usvojenom standardu. U pedagogiji se evaluacija odnosi na procjenjivanje razvoja i napredovanje učenika prema ciljevima nastavnog programa. Evaluacija predstavlja težnju i znači pokušaj da se prevaziđe jednostranost tradicionalnog provjeravanja i ocjenjivanja učenika, što se najčešće svodilo na utvrđivanje formalne usvojenosti znanja prema stepenu tačnosti i potpunosti njegovog reprodukovanja pred odjeljenjem, a zatim na davanje numeričke ocjene. Vrednovanje je širi pojam od provjeravanja i ocjenjivanja znanja u nastavi, kojim se u osnovi prate one promjene u učenikovoj ličnosti i oni ishodi u njegovom razvitku koji treba da budu trajni. Vrednovanje obuhvata identifikaciju i formulisanje važnih ciljeva nastavnog programa, njihovo definisanje u odnosu na očekivano ponašanje učenika, i izbor i izradu dobrih, pouzdanih i praktičnih instrumenata procjenjivanja vaspitno-obrazovnog procesa. Cilj vrednovanja u nastavi jeste obezbjeđivanje permanentnog evidentiranja svih značajnih podataka, sistematsko provjeravanje svih postignuća i blagovremeno ocjenjivanje svih rezultata u nastavnom radu. Vrednovanje u suštini sadrži postupke evidentiranja, provjeravanja, mjerenja i ocjenjivanja. Evidencijom se obezbeđuje kontinuiran realan uvid u nastavni proces, a provjeravanjem se otkriva pravo stanje i rezultati nastavnog rada. Mjerenje se odnosi na postupak objektivnog sagledavanja učenikovih postignuća i sagledavanja efekata nastavnih predmeta, naročito u pogledu znanja i sposobnosti učenika. Težište mjerenja predstavljaju pojedinačni vidovi postignuća u nastavnim predmetima, ili specifične umještosti i sposobnosti. Ocjenjivanjem se, pomoću odabranih postupaka upoređivanja, dolazi do pokazatelja o ishodima nastavnog procesa. Prema tome, vrednovanje cjelokupnog rada i rezultata škole treba da se zasniva na razrađenom sistemu evidentiranja, provjeravanja, mjerenja i ocjenjivanja procesa i rezultata rada

učenika i nastavnika na osnovu utvrđenih kriterijuma i uz primjenu objektivnih postupaka i instrumenata. Tu se, prije svega, misli na ustanovljenje stalnog praćenja razvoja učenika uvođenjem tzv. kumulativnog kartona ili psihografskog lista, odnosno, učeničkog dosijea za svakog učenika posebno. Podaci za učenički dosije dobijaju se na osnovu sistematskog posmatranja rada i ponašanja učenika, intervju sa učenicom, roditeljima i drugim osobama, anketa, sociometrijske tehnike, analize učenikovih pisanih radova i sl. Nesumnjivo, vrednovanje je i metodološki i tehnički izuzetno složeno, ono zahtijeva od nastavnika kreativnost, delikatnost i dodatni napor. Osnovi smisao evaluacije je dvojak: s jedne strane evaluacija treba da omogući uvid u stanje razvoja i napredovanje učenika, pa tako usmjeri pedagošku akciju i intervenciju nastavnika koja će osigurati optimalne ishode u vaspitanju i obrazovanju učenika, a da s druge strane, konstatovanjem izraženih interesovanja i sposobnosti pojedinih učenika, pomogne i doprinese školskoj i profesionalnoj orijentaciji. Pošto obrazovno-vaspitni rad u školi jeste zajednički rad nastavnika i učenika, usmjeren na maksimalno postignuće svakog učenika, to predmet vrednovanja mora postati zajednički rad nastavnika i učenika u svim njegovim fazama.

Cilj vrednovanja je efikasnost čiji se nivo i kvalitet dostiže pravim, pravovremenim intervencijama u radnom procesu, a rezultat vrednovanja treba da predstavlja maksimalna uspješnost učenika u savladavanju programskih zadataka.

U novije vrijeme, vrednovanje se sve više shvata i kao sistem vrednovanja ukupne djelatnosti škole. Tako određen sistem vrednovanja se koncentriše oko sljedećih područja:

- vrednovanje obima i kvaliteta stručnog rada,
- vrednovanje širine i nivoa organizovanosti pedagoškog procesa (vrste, broja, obima, frekvencija aktivnosti, izbora vaspitno-obrazovnog sadržaja) kao i kvaliteta pedagoškog organizovanja vaspitno-obrazovnih aktivnosti, i
- vrednovanje efekata vaspitno-obrazovnog rada, tj. postignuća učenika izraženog pokazateljima o realizaciji obrazovne i vaspitne komponente plana i programa.

Kao što vrednovanje učeničkih postignuća podrazumijeva prikupljanje podataka uz pomoć različitih tehnika, tako i sistem vrednovanja rada vaspitno-obrazovne organizacije u cjelini obuhvata objektivne postupke i oblike mjerenja rezultata i šire procjenjivanje evaluacionih vrijednosti koje su kvalitativne i izražene u širem vaspitnom i kulturnom uticaju škole na učenike, odnosno, širu sredinu.

Evaluacija ne isključuje ni mjerenje čisto nastavnih postignuća, pa ne odustaje od njihovog numeričkog ocjenjivanja, samo što i ovdje postavlja izmijenjene, šire zahtjeve.

Umjesto klasičnog načina školskog provjeravanja znanja, koje se najčešće svodilo na utvrđivanje formalne usvojenosti školskih znanja, što se ustanovljavalo stepenom tačnosti i potpunosti njegovog reprodukovanja pred razredom, evaluacijom se želi da se mjeri i stepen stvarne usvojenosti znanja i njihovog korišćenja u situacijama i kontekstima drugačijim od onih u kojima su bila kada su primarno bila sticana.

Najvažnija razlika između evaluacije kako se danas shvata i tradicionalnog, klasičnog sistema provjeravanja i ocjenjivanja ishoda školskog rada, odnosno, učeničkih postignuća, jeste u tome što škola evaluacijom želi da ostvari i dobije što cjelovitiju sliku o stepenu i kvalitetu cjelokupnog individualnog napretka učenika. Zbog toga je u okviru sistema evaluacije, provjeravanje znanja samo jedan od načina upoznavanja rada učenika.

1.1. KOJE SU OSNOVNE ODLIKE TEHNOLOŠKOG PRISTUPA NASTAVI

Kao i u tradicionalnom pristupu, i u procesu evaluacije kako je danas vidimo, postavljaju se ciljevi, utvrđuju sadržaji i njima podređuje organizacija nastavnog procesa.

Ali posebna odlika je to što se rezultati nastave uvijek ocjenjuju i na osnovu toga koriguju, što nije karakteristično za klasični pristup.

Organizacija nastavnog procesa po tehnološkom pristupu može se predstaviti ovako:



U tehnološkom pristupu se zahtijeva takva organizacija nastavnog procesa koja će garantovati da će se postavljeni ciljevi ostvariti. Zato se i insistira na maksimalnom preciziranju ciljeva, na strogo planiranju toka nastavnog procesa koji će dati sigurne rezultate, na ocjeni tekućih rezultata, korekcijama nastave na osnovu ocijenjenih rezultata i, na kraju dolazi zaključno ocjenjivanje rezultata. I pored toga što je doprinio poboljšanju efikasnosti nastave, mnogi pedagozi stavljaju ozbiljne zamjerke ovom pristupu: nastava se svodi na reprodukciju, zapostavljena je motivacija, zanemaruje se ličnost učenika sa njihovim individualnim odlikama, redukovana je uloga nastavnika koji je isključen iz pripreme nastavnog procesa. Nova nastavna tehnologija zahtijeva instrumentalizaciju ciljeva, tj. da se njima izrazi kakve rezultate treba da postignu učenici u nastavi i kako nastavnik da utvrdi da li su oni postignuti.

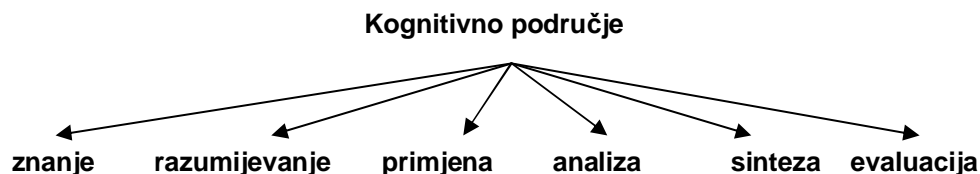
Kako postići takvu konkretizaciju i instrumentalizaciju ciljeva?

Ovo se može ostvariti:

- postavljanjem preciznog sistema ciljeva koji će biti poređani postupno (hijerarhija ciljeva) tj. taksonomijom ciljeva;
- konkretnim i jasnim opisivanjem ciljeva nastave koji neće dovesti nastavnika u nedoumicu.

1.1.1. Taksonomija nastavnih ciljeva i zadataka

Uopštenost ciljeva obrazovanja, koja se može prihvatiti na nivou vaspitno-obrazovnog sistema, jedne vrste škola, dužeg obrazovnog ciklusa kao što je srednje školovanje, nepodesna je i sasvim nepraktična za svakodnevni nastavni rad, jer ne upućuje nastavnika koje ciljeve treba da ostvari u toku jednog časa ili serije časova. Očigledno iz tih strateških ciljeva treba izvoditi one svakodnevne, operative ciljeve. Benjamin Blum i njegovi saradnici na osnovu Gilfordove Strukture intelekta, uradili su teorijsku koncepciju o podjeli nastavnih ciljeva na tri oblasti: kognitivne, afektivne i psihomotorne. Njegova podjela ne samo što je egzaktna nego je i praktična, jer se u njegove tri kategorije mogu svrstati svi nastavni ciljevi. (Vilotijević, 2000.) Tako je taksonomija kognitivnih ciljeva učenja razgranata u šest glavnih klasa, koje se dalje granaju na potklase. Osnovne klase su sljedeće:



Kao što se jasno određuju ciljevi učenja, jasno se određuju i metode rada u nastavi. Umjesto deskriptivnog tumačenja navešću šematski prikaz matrice sa ciljevima i metodama (Prema: Gudjons, i dr. 1992). Radi lakšeg shvatanja za ocjenjivanje koristiću

oznake A, B, C i D. Oznake imaju sljedeće značenje: A - odličan rezultat, B - dobar rezultat, C - umjeren rezultat, D - loš rezultat.

| Red. br. | Kategorija nastavnih ciljeva | METODE POUČAVANJA | | | | |
|----------|-------------------------------------|-------------------|-----------|---------------------|---------------------|--------------------|
| | | Predavanje | Diskusije | Individualne metode | Humanističke metode | Nastavni razgovori |
| | Kognitivni ciljevi | | | | | |
| 1. | Znanje | B | C | A | C | B |
| 2. | Shvatanje | B | B | A | C | B |
| 3. | Primjena | C | A | A | B | B |
| 4. | Analiza | C | A | A | B | B |
| 5. | Sinteza | C | A | A | B | B |
| 6. | Evaluacija | D | A | C | B | B |
| | Afektivni ciljevi | | | | | |
| 1. | Opažanje | B | A | A | A | B |
| 2. | Reakcije | D | A | B | A | B |
| 3. | Stvaranje vrijednosti | B | A | D | A | B |
| 4. | Organizovanje vrijednosti | B | B | D | A | B |
| 5. | Karakterisanje pomoću vrijednosti | D | B | D | A | B |
| | Psihomotorički ciljevi | | | | | |
| 1. | Gruba tjelesna motorika | D | D | A | C | D |
| 2. | Koordinirana (precizna) motorika | D | D | A | C | D |
| 3. | Neverbalno komunikacijsko ponašanje | D | B | C | A | B |
| 4. | Jezičko (verbalno) ponašanje | D | A | C | B | B |

Naša zemlja spada u krug zemalja u kojima u obrazovanju ne postoji sistematska evaluacija procesa obrazovanja i njegovih efekata.

Postoje tri ključna razloga zbog kojih je došlo do naglog razvoja sistema za evaluaciju obrazovanja:

- potrebe da se uvede više racionalnosti u sektor obrazovanja,
- interes mnogih grupa i partnera koji su povezani sa obrazovanjem,
- suštinska potreba same djelatnosti da dobije povratne informacije o svom funkcionisanju i rezultatima koje postiže - što bi trebalo da posluži kao zdrava osnova za dobro utemeljenje u samoj djelatnosti.

Za svaku evaluaciju danas se postavlja niz nezaobilaznih pitanja: šta se evaluira, ko vrši evaluaciju, za koga se vrši evaluacija (kvantitativna, kvalitativna, kakvim metodama i instrumentima), zašto se vrši evaluacija (formativna i sumativna).

Evaluacija obuhvata:

- prikupljanje kvantitativnih podataka o obimu obuke. Adekvatna procedura za ovaj vid evaluacije je pravljenje kompjuterizovane banke podataka, analiza i korišćenje podataka iz te banke podataka;

- ispitivanje reakcije nastavnika na ideje projekta u vidu upitnika za učenike (njihovi stavovi, procjena korisnosti za nastavnu praksu itd.). Ta vrsta evaluacije se redovno praktikuje. Još je važnija evaluacija stvarnog ponašanja učenika nakon obuke: dalja obuka, pokušaj primjene u praksi (koliko ih je, njihov kvalitet).

Da bi bio usaglašen sa prirodom procesa nastave, sistem evaluacije učeničkih postignuća bi trebalo da obuhvati sljedeće vrste obrazovnih postignuća (i da budu ispitana odgovarajućim metodama i instrumentima):

- motivacija za učenje,
- stečena znanja: trajna znanja, upotrebljiva van neposrednog konteksta u kome su sticana. Adekvatni instrumenti za evaluaciju takvih znanja bili bi standardizovani testovi u kojima dominiraju zadaci razumijevanja, zadaci povezivanja pojmova i sistema pojmovnih znanja, zadaci transfera, ispitivanja umijeća i proceduralnih znanja;
- umijeća (vještine) i kompetencije,
- stavovi i vrijednosti,
- stvaralačka produkcija.

Metode za ocjenjivanje ovih aspekata obrazovnih postignuća su opservacije u toku aktivnosti, analiza preduzetih aktivnosti, nastavničke procjene.

2. PRAĆENJE I VREDNOVANJE INOVACIJA U ŠKOLI

Danas, pitanje praćenja i vrednovanja primjene inovacija u nastavi predstavlja veoma značajan i specifičan proces. Praćenje je jedna od osnovnih funkcija upravljanja obrazovanjem, a to znači i inovacionim procesima u ovoj oblasti. Proces praćenja pedagoških inovacija se ovdje poima kao pedagoška aktivnost utemeljena na odgovarajućem sistemu postupaka, instrumenata i tehnika kojima se utvrđuju činjenice o primjeni inovacija u nastavnom procesu, odnosno, o vaspitnom-obrazovnom radu i rezultatima učenika i nastavnika.

2.1. VREDNOVANJE (EVALUACIJA) INOVACIJA

U osnovi ove sintagme nalazi se pojam vrijednost, što je oznaka za određeno svojstvo stvari, pojava, lica i sl., odnosno, za kvalitet nečega. Vrednovanje inovacija u obrazovanju označava proces utvrđivanja rada i rezultata nastavnika i škola na prihvatanju i primjeni novih ideja, a na osnovu mnoštva odgovarajućih postupaka, kriterijuma, tehnika, instrumenata i sl. i radi utvrđivanja postignuća nivoa i kvaliteta ciljeva u ovoj oblasti, bilo da je ciljeve utvrdio nastavnik, direktor ili društvo. Vrednovanje inovacija u obrazovanju podrazumijeva postojanje odgovarajućeg sistema i njegove primjene na konkretne slučajeve. Može se navesti više argumenata u prilog tvrdnji da se ovdje radi o osobenoj materiji. Pomenuću, primjera radi, neke od njih:

1. Inovacije imaju veliki značaj za ukupne rezultate procesa obrazovanja. Ako je u onome što se označava inovacijom sadržano nešto što znači poboljšanje, razvoj, novi kvalitet koji se poima kao valjanost, i toka i ishoda vaspitno-obrazovnog procesa, onda je upravo to ono čemu treba davati prioritet. Poboljšanje obrazovanja se ostvaruje promjenama u njegovom toku, njegovoj organizaciji. Da su inovacije pretpostavke kvaliteta, poboljšanja u obrazovanju, sve ubjedljivije

potvrđuje praksa razvijenih zemalja u kojima inovacione aktivnosti dolaze u središte razmatranja pedagoških činilaca na svim nivoima.

2. Druga osobenost vrednovanja inovacija je da je u ukupnoj populaciji nastavnika, direktora i drugih koji se bave obrazovanjem, procenat onih koji se mogu okarakterisati kao inovatori, relativno mali. U takvoj situaciji javljaju se problemi obezbjeđivanja kompetentnih stručnjaka za praćenje i vrednovanje inovacija.
3. Promjene u obrazovanju danas zahtijevaju stalno preispitivanje i korigovanje postojećih sistema praćenja i vrednovanja.
4. Budući da, po pravilu, inovacije nastaju u novije vrijeme, ne uspijevaju se blagovremeno izgraditi kriterijumi za njihovo praćenje i vrednovanje.

Ovo su samo neke od osobenosti pedagoških inovacija koje treba imati u vidu u pristupu u njihovoj evaluaciji. Prilikom praćenja i vrednovanja programsko-planskih dokumenata škole, nužno je imati u vidu i faze i nivoe planiranja:

- dugoročno, srednjoročno, kratkoročno i sl.;
- analizu ciljeva obrazovanja i obrazovne politike društva;
- analizu globalnih tendencija u razvoju obrazovanja;
- analizu ostalih činilaca koji pogoduju ili ometaju prihvatanje i primjenu inovacija: stanja i potrebe u školi, stanja i tendencija i tehnologije u našoj zemlji, materijlnih i kadrovskih mogućnosti škole, stepena opremljenosti škole sredstvima rada, stanja pedagoške klime neophodne za inovacioni rad.

U literaturi i u praksi se nalaze različite podjele evaluacije, zavisno od toga da li se radi o naučnom verifikovanju ili o pedagoškim efektima njene primjene. Ukoliko se radi o naučnoj provjeri, nailazi se na podjelu na sumativnu i formativnu evaluaciju.

SUMATIVNA (zbirna, sažeta, pregledno izvedena) ili evaluacija „modelom doznake“ se svodi na sastavljanje doznaka koje sadrže za i protiv i/ili preporuku vrste i načina daljeg vođenja programa. Sumativna naučna evaluacija može biti interna i eksterna. U prvom slučaju, evaluaciju vrše oni koji rade i na njenom razvoju, a u drugom (eksterna evaluacija) oni (nezavisni) koji nijesu uključeni u dati projekat.

Sumativna evaluacija može biti otvorena i zatvorena. Sumativnu otvorenu evaluaciju karakteriše to što su metode, instrumenti, kriterijumi ocjenjivanja i dr. sastavni dio evaluacije i o njima odlučuju činoci koji učestvuju i sprovode proces evaluacije. Nasuprot tome, zatvorenu sumativnu evaluaciju odlikuje osobenost da su pitanja i postavke problema unaprijed date. Metode, kriterijumi ocjenjivanja i dr. određuju lica koja organizuju, ali u evaluaciji ne učestvuju neposredno.

FORMATIVNA evaluacija se primjenjuje u toku razvijanja (isprobavanja) određene inovacije, za razliku od sumativne gdje se evaluacija vrši pošto se postignu određeni efekti u njenom razvoju.

RESPONSIVNA evaluacija je model otvorene evaluacije. Nju karakteriše kontinuiranost u informisanosti učesnika o stanju predmeta praćenja i primjene šireg izbora metoda i tehnika, kao što su: proučavanje dokumenata, primjena anketa, intervju, rasprave o grupama i dr.

2.2. NEKOLIKO ZAHTJEVA ZA SAVREMENO PRAĆENJE I VREDNOVANJE

Efikasno praćenje i vrednovanje u obrazovanju traži uvažavanje određenih principa od kojih ću pomenuti samo neke:

- treba da bude izgrađeno na realnim interesima obrazovanja i u funkciji njegovog razvoja;

- treba da uključi i spoljašne i unutrašnje faktore, odnosno, da se i realizuje kao vrednovanje i kao samovrednovanje;
- pretpostavlja visok stepen participacije činalaca unutar škole, kao i saradnju među učesnicima procesa vrednovanja i samovrednovanja;
- zahtijeva zajedničko planiranje, odlučivanje, timski rad;
- treba da se temelji na visokom stepenu odgovornosti škole i drugih činilaca koji participiraju u njegovoj realizaciji;
- pretpostavlja organizaciju sa jasno određenim ulogama i odgovornostima - obrazovanje i na mikro i na makro nivoima mora raspolagati sistemima koji su u stanju da prate i vrednuju efekte;
- rezultati praćenja i vrednovanja treba da budu korišćeni u funkciji donošenja odluka za dalje poboljšanje i kvaliteta obrazovanja (vidjeti Prilog na kraju).

2.3. NASTAVNIK KAO FAKTOR USPJEŠNOG RADA ŠKOLE

Nastavnik i njegova uloga u ostvarivanju vaspitnih zadataka vrlo je aktuelna tema. Uloga nastavnika se bitno promijenila u odnosu na onu ulogu koju je imao u tradicionalnoj školi. Zato, za razliku od tradicionalnog pristupa određivanja osobina ličnosti nastavnika, ukazaću na neke bitne karakteristike uloge nastavnika u vaspitno-obrazovnom radu, prije svega, u ostvarivanju vaspitnih zadataka:

- uloga nastavnika u savremenoj školi se ne može svesti isključivo na realizaciju unaprijed datih nastavnih programa, sadržaja, ciljeva i zadataka;
- nastavnik, kao imanentno socijalna ličnost, realizujući zadatke pedagoškog procesa, ujedno doprinosi i razvoju društvenih odnosa;
- dinamičnost nastavnog procesa i međusobni odnosi nastavnika i učenika u zavise od uloge nastavnika, i zbog toga se nastavnik mora angažovati na unapređivanju organizacije i karaktera vaspitno-obrazovnog rada;
- da bi pravilno ostvario svoju ulogu, nastavnik mora aktivno raditi na proučavanju i otkrivanju zakonitosti vaspitno-obrazovnog procesa, drugim riječima, nastavnik je aktivni sudionik razvitka pedagoške nauke, a ne jedino, ili isključivo, realizator njenih rezultata;
- nastavnik ne može više biti autoritativni predavač, diseminator i ocjenjivač zadužen da izvrši selekciju među polaznicima, već demokratski strateg, pomagač, drug, pa čak i terapeut kojem je cilj da omogući svakom učeniku maksimalan razvoj prema mjeri njegovih sposobnosti i aspiracija;
- preuzimajući ulogu organizatora, koordinatora, saradnika, pomagača i voditelja, nastavnik na najbolji način osposobljava učenike za samoobrazovanje i samovaspitanje, razvija u njima potrebu za učenjem i usavršavanjem, odnosno, priprema ih za proces povratnog obrazovanja;
- savremena škola se sve više mora temeljiti na samoradu, samointeresovanju, samotraganju, samoprovjeravanju i somoocjenjivanju. U takvoj školi se i uloga nastavnika bitno mijenja; on se mora odreći šefovske uloge, mora više pokazivati, a manje kazivati učenicima, ne smije se služiti prisilom, a nastava mora biti tako organizovana da se u njoj moraju poštovati potrebe nastavnika i učenika;
- odnosi nastavnika i učenika u novoj školi moraju biti prožeti novom vrijednosnom orijentacijom u čijoj je suštini demokratija, humanizam, tolerancija i priprema za život u uslovima oštre konkurencije na tržištu...

Nastavnik, kao i uostalom i učenik, mora vjerovati u svoj uspjeh u vaspitno-obrazovnom radu. Samo nastavnik koji zaista vjeruje u svoj uspjeh može uspjeti. Zato,

jedna od njegovih glavnih uloga jeste stvaranje uslova za uspješan rad, razgovor sa učenicima, uvažavanje njihovih prijedloga, razvijanje prijatne klime u odjeljenju, u kojoj žele da rade i učenici i on sam. Umjesto prisile, on mora favorizovati svjesnu disciplinu.

2.4. UČENIK KAO FAKTOR USPJEŠNOG RADA ŠKOLE

Učenik savremene škole je aktivan subjekt u procesu vaspitanja i obrazovanja. To znači da na njega djeluje nastavnik sistematskim i planskim poučavanjem, vođenjem, usmjeravanjem, pružanjem podrške i pomoći, ali on i samostalnim učenjem, radom i zalaganjima stiče obrazovne i vaspitne kvalitete.

Brojna istraživanja pokazuju da od učenika u velikoj mjeri zavisi kvalitet rada škole. Rezultati tih istraživanja ukazuju na brojne pojave kojih se škola mora oslobađati: (Kačapor, 1999.)

- najveći broj učenika izjavljuje da je školski rad dosadan, kao i da su nastavnici dosadni,
- najveći broj učenika izjavljuje da je jedina korist od većine nastavnih sadržaja u tome da se dobije pozitivna ocjena;
- većina nastavnika nije u mogućnosti da u nastavnom radu izgradi takve odnose sa učenicima da je cilj nastavnika i cilj učenika isti;
- veliki broj nezadovoljnih učenika napušta školu;
- u školi je stalno prisutna praksa da nastavnik vodi neuspješnog učenika na drugi pismeni zadatak (ili na teži test), i ako zna da ni prvi nije u stanju da riješi;
- nastavnici najviše vremena i truda troše u rješavanju problema neposlušnih i manje uspješnih učenika, obilato se služeći prisilama i kaznama. To izaziva izbjegavanje nastave, mržnju i niz drugih negativnih oblika ponašanja;
- darovitiji i uspješniji učenici ne shvataju zašto školske aktivnosti i školovanje uopšte traju za sve učenike jednako;
- nastavnici nedovoljno slušaju prijedloge učenika, nedovoljno razvijaju svjesnu disciplinu, tako da je klima u odjeljenju rijetko prijatna.

Jedno od najvažnijih pitanja školskog vaspitno-obrazovnog rada, jeste nastavnikova vještina da motiviše učenike za učenje i rad. Chris Kyriacou (1997.) razlikuje tri najbitnija uticaja na motivaciju učenika:

- Unutrašnja motivacija, jednostavno rečeno, utvrđuje se na osnovu toga koliko učenici učestvuju u nekoj aktivnosti kako bi zadovoljili svoju radoznalost i interesovanje za nastavno gradivo koje se tumači, odnosno, u cilju razvijanja sopstvene sposobnosti rješavanja zahtjeva koji se pred njih postavlja i na taj način uvjerali druge da oni kompetentno rješavaju problem. Dakle, oni to rade zbog sebe, a ne da bi postigli cilj ili normu.
- Spoljašna motivacija se zasniva na spoljašnjim motivima, odnosno učenik je uključen u određenu aktivnost da bi dobio željenu pohvalu, nagradu, priznanje, dobru ocjenu, a ne zbog same aktivnosti u ovom slučaju procesa učenja. Dakle, učestvovanje u aktivnosti se shvata kao sredstvo da se postigne neki drugi cilj (pohvala roditelja, pohvala nastavnika, dobra ocjena i dr.).
- Očekivanja uspjeha, tj. sopstveni osjećaj da se može uspjeti u nekoj aktivnosti. Zato treba izbjegavati preteške zadatke (kao posljedica davanja takvih zahtjeva javiče se kod učenika nepovjerenje u sopstvene sposobnosti i uspjeh), ali i prelake zadatke (učenik može smatrati da nije vrijedno zalagati se). Ispitivanja pokazuju

da najviše motivišu zadaci koje učenici smatraju izazovnim, to znači teški, ali rješivi zadaci.

2.5. NASTAVNA TEHNOLOGIJA KAO FAKTOR USPJEŠNOG RADA ŠKOLE

Savremena škola je, za razliku od tradicionalne škole, škola aktivnog usvajanja znanja, vještina i navika i aktivnog razvijanja sposobnosti učenika. To je škola života i škola koja priprema za život. U njoj nije prioritet memorisanje činjenica i generalizacija, puko ponavljanje i deklamovanje lekcija. To je, dakle, škola kultivisanja misaonih i voljnih snaga učenika, škola u kojoj učenik ima ulogu aktivnog subjekta i škola u kojoj se vaspitavaju i obrazuju svestrano razvijene ličnosti. Za ostvarivanje tog cilja putem nastavne tehnologije treba ostvariti sljedeće zadatke:

- omogućiti punu aktivnost učenika i nastavnika u svim etapama vaspitno-obrazovnog procesa;
- omogućiti postepeno osamostaljivanje učenika u procesu sticanja znanja i njihove praktične primjene;
- omogućiti šire uvođenje diferenciranih oblika i savremenih didaktičkih sistema nastave;
- omogućiti primjenu nastavnih metoda sticanja znanja neposrednim iskustvom, kao i permanentnog sticanja znanja korišćenjem sredstava masovne komunikacije;
- osposobiti učenike za selektivno odabiranje informacija i za samoobrazovanje.

Pored nastavnih sredstava koja su propisana normativima i koja škola nabavlja od raznih proizvođača, poseban značaj ima didaktički materijal koga izrađuje nastavnik (sam ili sa učenicima).

2.6. UPRAVLJANJE KAO FAKTOR KVALITETNOG RADA ŠKOLE

Kvalitet rada škole je u bitnoj zavisnosti od efikasnosti i kvaliteta upravljanja sistemom vaspitanja i obrazovanja. Sastavni dio upravljanja škole jeste vrednovanje rada škole. Pod tim pojmom se podrazumijeva sistem vrednovanja ukupne djelatnosti škole kao vaspitno-obrazovne organizacije. To znači da predmet vrednovanja može biti sve ono što ima uticaja na ostvarivanje ciljeva i zadataka vaspitno-obrazovnog rada u školi. Drugim riječima može se vrednovati sljedeće:

- ispunjenost uslova propisanih Zakonom o srednjoj školi;
- ispunjenost uslova propisanih Zakonom o državnoj upravi;
- ispunjenost uslova propisanih Zakonom o radnim odnosima;
- ispunjenost uslova propisanih Opštim kolektivnim ugovorom;
- ispunjenost uslova propisanih za realizaciju Nastavnog plana i programa;
- ispunjenost uslova propisanih Normativom školskog prostora, opreme i nastavnih sredstava;
- adekvatnost vođenja propisane evidencije;
- adekvatnost stručne spreme i nastavnika i stručnih saradnika (ispunjenost uslova u pogledu vrste stručne spreme i polaganja stručnih ispita za pripravnike);
- ispunjenost normi časova neposrednog rada sa učenicima.

Međutim, vrednovanje pedagoškog rada škole, kao najvažnije polje vrednovanja, podrazumijeva vrednovanje vaspitno-obrazovnog procesa i rezultata koji su proizvod rada najvažnijih faktora rada škole. To se odnosi na vrednovanje:

- vaspitno-obrazovnog rada nastavnika;
- učeničkih znanja i postignuća, odnosno, efekata vaspitno-obrazovnog rada;
- kvaliteta nastavnih sadržaja;

- korišćenja savremene nastavne tehnologije i njenog uticaja na ostvarivanje ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja;
- stepena ispunjenosti društvenih zahtjeva;
- rukovođenja školom i procesom vaspitanja i obrazovanja u njoj itd.

2.7. UČEŠĆE U ORGANIZACIJI, PRAĆENJU I VREDNOVANJU REALIZACIJE PLANA I PROGRAMA VASPITNO - OBRAZOVNOG RADA ŠKOLE

Temelj uspješnom vrednovanju se postavlja još u procesu kompleksnog programiranja rada škole. Struktura koja se uspostavi u prvoj fazi uslovljava i vrednovanje kao posljednju fazu. Vrednovanje omogućuje povratnu informaciju koja je bitna odlika svih modernih sistema rada. Ako je sistem za dobijanje povratne informacije dobar, on će izazvati pozitivne promjene u ponašanju svih učesnika rada. U školi, u kojoj ne postoji razvijen ovakav sistem, nema ličnih motiva kod učesnika da mijenjaju svoje ponašanje, tj. da unapređuju vaspitno-obrazovni rad u kvalitativnom smislu.

| Vrednovanjem možemo da | |
|------------------------|-------------------------------------|
| konstatujemo | ➔ stanje, uslove |
| analiziramo | ➔ promjene |
| upoređujemo | ➔ rezultate |
| programiramo | ➔ unapređivanje, inovacije |
| preduzimamo | ➔ korektivne mjere |
| podstičemo | ➔ ulaganje većeg napora |
| zahtijevamo | ➔ ispunjavanje planova |
| kontrolišemo | ➔ ponašanje i odnos prema obavezama |
| imenujemo | ➔ odgovornost – neodgovornost |
| sankcionišemo | ➔ uspjeh i neuspjeh |

Vrednovanje nam omogućuje da u školi pokrenemo i objektivnije razmotrimo pitanje produktivnosti rada svakoga u školi. Školski sistem je do sada, uglavnom zanemario ovo važno pitanje savremene organizacije rada. Osnovna namjera vrednovanja nije „otkriti neznanice i lijenštine“, već otkriti uzroke neke pojave i nivo ostvarenosti cilja postavljenog u programu učenja. Posljedice nerazvijenog sistema objektivnog praćenja i vrednovanja učenika i ukupnih rezultata vaspitno-obrazovnog rada su:

- nastavnik ne zna šta je i koliko uspješno uradio i ostvario od programa;
- ono je uzrok konflikata i uzajamnog nepovjerenja između učenika, nastavnika i roditelja;
- ne može se utvrditi lični doprinos u procesu rada učenika i nastavnika;
- nema argumenata za „uspješnu“ ili „neuspješnu“ praksu, tj. za prihvatanje uspješnih inovacija;
- gubi se osnova za motivaciju i realan nivo aspiracije (i učenika, i nastavnika, pa i roditelja koji ne mogu objektivno da procijene napredovanje svog djeteta u školi).

Angažovanje direktora škole na praćenju i vrednovanju rada u školi ima niz prednosti u odnosu na „spoljašnju kontrolu“:

- radi se o unutrašnjem praćenju i vrednovanju koji je organski dio procesa vaspitno-obrazovnog rada, koje nije vještački nametnuto sa strane i koje ne remeti redovni stil rada;
- slika je objektivnija i nije režirana za nadzornike, inspektore, istraživače i sl.;

- namjera nije kontrola, nadzor i inspekcija već unapređivanje zajedničkog rada;
- prostorna blizina omogućava potpuno uklapanje u redovni ritam škole i ne traži pomjeranje u rasporedu časova ili uključivanje „stranih i nepoznatih“ lica;
- direktor škole već poznaje opšte i osnovne uslove u kojima se odvija vaspitno-obrazovni rad i koji nikada ne možemo u potpunosti upoznati instrumentima;
- samoprocjenjivanje i samovrednovanje, samopomoć i samokontrola su najiskreniji osnov za motivisanje za promjene i pokušaje;
- instrumentarij i ukupna metodološka aparatura za praćenje, mjerenje i vrednovanje može u potpunosti biti adaptirana prema specifičnim uslovima škole i konkretnoj učeničkoj populaciji;
- rezultati i pouke, koji izlaze iz vrednovanja su svima prepoznatljivi i očigledni a time i lakše primjenjivi.

Tradicionalna didaktika je ocjenjivanje učenika i uopšte proces vrednovanja stavljala na kraj obrazovnog ciklusa:

planiranje i programiranje ➔ realizacija ➔ vrednovanje

a savremena didaktika skoro da ne poznaje tzv. posebne časove namijenjene samo „ponavljanju i utvrđivanju gradiva“, „ispitivanju i provjeravanju učenika“ „ocjenjivanju“ i sl. Svi elementi nastavnog rada se međusobno prožimaju, pojedini dominiraju, ali u svakoj etapi nastavnik koristi povratnu informaciju da bi napravio „sljedeći korak“:

Vrednovanje predznanja ➔ tekuće praćenje procesa ➔ završno vrednovanje ➔ realizacija vaspitno-obrazovnog procesa ➔

Logika takvog pristupa je u činjenici da se eventualni propusti u radu sa djecom moraju otkrivati i otklanjati onog momenta kada se dešavaju, a ne na kraju kada je čitav jedan ciklus školovanja završen. Dosadašnje vrednovanje na kraju obrazovnog ciklusa, imalo je prvenstveno društveni interes da procijeni vrijednost sertifikata i diploma, a ne pravu pedagošku vrijednost.

2.8. BIPOLARNI PREGLED OSNOVNIH OBLIKA VREDNOVANJA VASPITNO-OBRAZOVNOG RADA

| | | |
|---|-----------|--|
| Vrednovanje svih vidova pedagoškog rada | V | Vrednovanje svih učesnika u tom radu |
| Vrednovanje procesa (toka rada) | R | Vrednovanje rezultata (efekata) |
| Samovrednovanje | E | Vrednovanje od drugih i vrednovanje drugih |
| Vrednovanje znanja (teorije) | D | Vrednovanje sposobnosti (primjene) |
| Usmeno vrednovanje | N | Pismeno vrednovanje i instrumentima |
| Vrednovanje kvantiteta | O | Vrednovanje kvaliteta |
| Subjektivno vrednovanje | V | Objektivno vrednovanje |
| Izraženo numerički | A | Izraženo opisno |
| Vrednovanje radi utvrđivanja stanja | NJ | Vrednovanje radi naučnog istraživanja |
| Nastavnikovo vrednovanje rada učenika | E | Učeničko procjenjivanje rada nastavnika |

Neophodno je povremeno vrednovati i samovrednovati. Uzeću za primjer samo jedan segment - kvalitet rada nastavnika pri praćenju i vrednovanju i napredovanju učenika zadacima objektivnog tipa (koje je primjenjivao):

- je li nastavnik u svakoj nastavnoj jedinici jasno konkretizovao vaspitno-obrazovne zadatke i nivoe na osnovu kojih utvrđuje zadatke za provjeravanje znanja učenika;
- je li na kraju časa provjeravao znanje učenika petominutnim ispitivanjem;
- je li upisao zapažanja o eventualnim nedostacima na času i rezultate ispitivanja;
- je li na kraju svake nastavne jedinice ili teme provjerio znanje učenika;
- šta je preduzeo za otklanjanje uočenih nedostataka, pošto su učenici obaviješteni o njima;
- koje je instrumente koristio u provjeravanju znanja učenika i jesu li primijenjeni instrumenti adekvatni za provjeravanje i ostvarivanje postavljenih ciljeva i zadataka;
- je li nastavnik planirao sve oblike provjeravanja znanja, vještina i navika učenika, je li konkretizovao šta će provjeravati, cilj i zadatak provjeravanja, kako, kada i koje će instrumente primjenjivati s obzirom na cilj provjeravanja;
- vodi li se posebna evidencija napredovanja za svakog učenika;
- da li je i kako provjerio nivo usvojenosti vaspitnih zadataka;
- šta je nastavnik preduzeo za osposobljavanje učenika za usvajanje racionalnijih metoda učenja.

Lista pitanja je napravljena prema literaturi (Soldo – Stanić, 1980.). Struktura osnovnih elemenata za vrednovanje rada odjeljskog starješine može da izgleda ovako:

- urednost i kvalitet planiranja rada;
- pravovremenost obavljanja svih poslova i vođenje pedagoške dokumentacije;
- rezultati u rješavanju vaspitnih problema u odjeljenju i rad na formiranju odjeljskog kolektiva;
- vođenje evidencije o praćenju i napredovanju učenika;
- vođenje učeničkih dosijea;
- rad na pedagoškom obrazovanju roditelja;
- uspješnost saradnje sa direktorom;
- godišnji izvještaj;
- uspjeh učenika na takmičenjima i sl.

ZAKLJUČAK

Kvalitetno vrednovanje rada, znanja i individualnih postignuća, pripada grupi najuticajnijih faktora za uspješno sprovođenje reforme vaspitno-obrazovnog sistema i efikasnu implementaciju planiranih inovacija u nastavni proces. S toga se osnova vrednovanja mora zasnivati na precizno utvrđenim standardima i pouzdanom instrumentarijumu mjerenja, ne samo stečenog znanja, već ukupnog angažovanja pojedinca. U tom kontekstu, treba procjenjivati učenikov odnos prema datim obavezama, uključujući nužnost sagledavanja njegovih potencijalnih sposobnosti, formiranja vrijednosnih stavova i uslova u kojima se odvija proces proučavanja i učenja. To mora biti cjelishodno projektovan koncept, koji omogućuje pouzdanu identifikaciju, ažurnu evidenciju i kontinuirano praćenje svih značajnih promjena u ponašanju, učenju i napredovanju pojedinca. U krajnjoj instanci, suština vrednovanja se ogleda u mogućnostima sveobuhvatnijeg i objektivnijeg sagledavanja postojećeg stanja,

uspostavljanja što pouzdanije dijagnoze, kako bi se blagovremeno mogle preuzeti najefikasnije mjere za unapređivanje, inoviranje i cjelishodnije organizovanje nastavnog procesa, te stvaranje optimalnijeg pedagoškog ambijenta za rad, učenje, napredovanje i formiranje učenika kao kompletne ličnosti. Samo ako se na adekvatno standardizovanim kriterijumima zasniva proces vrednovanja, ono će biti u funkciji podsticanja učenika za rad, učenje i samopotvrđivanje. Stoga se vrednovanje ne smije improvizovati već, prije svega, shvatiti kao veoma složen, delikatan i višestruko značajan proces generisanja pokretačke energije potrebne pojedincu prilikom izvršavanja sve složenijih školskih i nastavnih obaveza.

LITERATURA

1. Bratanić, M., Gruden, Z.: Uloga edukativnih grupa u osposobljavanju nastavnika, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br. 20, Beograd, 1978.
2. Havelka, N.: Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2000.
3. Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S.: Aktivno učenje 2, Institut za psihologiju, Beograd, 2001.
4. Kačapor, S.: Uvod u školsku pedagogiju, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1999.
5. KNJIGA PROMJENA, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 2000.
6. Potkonjak, N. i Šimleša, P.: Pedagoška enciklopedija, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1989.
7. Prvulović, M.: Pedagoško - psihološka analiza nastavnikove radne pozicije, Nastava i vaspitanje br.1, Beograd, 1998.
8. Ratković, M.: Zašto se menja nastavnička profesija, Direktor škole br.1, Beograd, 1998.
9. Rudić, V.: Stalno stručno usavršavanje nastavnika kao faktor uspješnog rada u savremenoj školi, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br. 20, Beograd, 1987.
10. Soldo – Stanić: Planiranje, programiranje i vrednovanje rada u osnovnoj školi, Naučna knjiga, Zagreb, 1980.
11. Suša, B.: Činioci profesionalne uspješnosti nastavnika, Nastava i vaspitanje br.2, Beograd, 2006.
12. Trnavac, N.: Pedagog u školi, CURO, Učiteljski fakultet, Beograd, 1996.
13. Vlahović, B.: Putevi inovacija u obrazovanju, Stručna knjiga, Beograd, 2001.
14. Vilotijević, M.: Vrednovanje pedagoškog rada škole, Naučna knjiga, Beograd, 1987.
15. Vilotijević, M.: Didaktika, Naučna knjiga, Beograd, 2000.
16. Vujisić, B.: Uloga direktora osnovne škole u uslovima promjena vaspitno-obrazovnog sistema Crne Gore, Podgorica, Vaspitanje i obrazovanje br. 4, 2004.

OSNOVNI ELEMENTI LIDERSTVA I STILOVI RUKOVODENJA - PROCJENA SOPSTVENE PRAKSE

Mentorka:
Tatjana Vujović

Kandidat:
Zvonko Perović

**Srednja mješovita škola „Braća Selić“
Kolašin
2007.**

1. LIDERSTVO

„Riječi lider i liderstvo imaju veoma dugu tradiciju, i najčešće su se odnosile na autoritete. Značajnija istraživanja pojma liderstva izvršena su tokom XX vijeka. Detaljno je analizirana jedna osoba, lider, njegove osobine i kvalitete, izvori moći, način upotrebe moći, njegove sposobnosti, ponašanje i snalaženje u raznim složenim situacijama. U novijem razmatranju problema liderstva težište se sve više pomjera sa ličnosti lidera i njegovih karakteristika ka sadejstvu između lidera, kao rukovodioca, i svih onih kojima on rukovodi. Upravo zbog toga se liderstvo često definiše kao odnos između lidera i onih koji su njemu podređeni, pri čemu je ključno pitanje ostvarenje zajedničkog cilja. Rukovođenje organizacijom podrazumijeva i preuzimanje odgovornosti za nju.“ (Vidović i saradnici 2005.)

Lider treba da ima viziju i da tu viziju podijeli sa saradnicima. Ta vizija organizaciju vodi ka budućnosti. Ipak, liderstvo nije samo ono što lider radi. Liderstvo je ono što lider i svi oni kojima on rukovodi zajedno rade.

Ciljevi rukovodilaca su raznovrsni i brojni. Treba unaprijediti rad organizacije, planirati, usmjeravati, koordinirati, kontrolisati, a uz sve to treba voditi računa o ljudima i povećanju njihove motivacije. Pojedinaac mora da bude svjestan i sposoban da razumije da svojim radom ne ostvaruje samo sopstvene ciljeve, već da pomaže i doprinosi ostvarivanju ciljeva čitave organizacije. Uspješnost organizacije je uslov uspješnosti i ostvarenja njenih članova. Rukovoditi, to znači voditi saradnike ka uspješnom samopotvrđivanju. Rukovodilac je čovjek koji je u većoj mjeri od drugih ljudi odgovoran za uspjeh čitave organizacije, za ostvarivanje što boljih rezultata uz optimalno korišćenje raspoloživih resursa. Smatra se da su znanje, uspjeh i optimalna organizacija rada, osnove uspješnog rukovođenja. Ko želi postići cilj mora da zna način. Uspjeh predstavlja samo realizovani cilj. Zato je veoma bitno da rukovodilac ciljeve utvrđuje zajedno sa svojim saradnicima. Često je veoma poželjno da svaki član organizacije stekne utisak o sopstvenom doprinosu i dobije potvrdu sopstvenog značaja. Rukovodilac bi trebalo da bude human i odmjeren, stručan i precizan, iskren i pravedan, sposoban i kreativan. Ka cilju vode samo jasno definisani zadaci. Samo jasni ciljevi mobilishu saradnike i njihove potencijale. Veoma je značajno ciljeve rangirati ne samo po značaju, već i po vremenu njihove realizacije. Ako je cilj bliži, onda on više motiviše. Često se pod rukovođenjem podrazumijevaju sljedeće aktivnosti: planiranje, organizovanje, koordinacija, usmjeravanje i kontrolisanje. Ako je u pitanju škola, rukovođenje predstavlja:

- usmjeravanje i koordinaciju kadrova,
- raspoređivanje zaduženja,
- određivanje načina obavljanja poslova,
- motivisanje osoblja škole,
- odnos između pretpostavljenih i radnika škole na bazi dvosmjerne komunikacije.

Direktor škole, kao lider/rukovodilac, treba da poznaje ne samo pedagošku i nastavnu tehnologiju rada, već i ljudsko ponašanje koje determinišu razni psihološki, sociološki, statusni i drugi faktori. Direktor škole treba da bude prije svega dobar pedagog i organizator i da se što prije osposobi da bude direktor - menadžer, jer je kvalitetno upravljanje uvijek stvaralački proces. U savremenim uslovima, rukovodioci ne samo da donose odluke, već ih i realizuju. Iako strateške odluke donose odgovarajući organi, ipak je sve više onih odluka koje donosi neposredni rukovodilac. Da bi organizacija funkcionisala na zdravim osnovama, važno je da se vodi računa o svakom od četiri aspekta liderstva:

1. **transformacijsko liderstvo** - fokusirano na nove prilike, buduće mogućnosti i potrebu za vizijom, inicijativom i kreativnošću u skladu sa savremenim kretanjima;
2. **transakciono liderstvo** - fokusirano na produktivnost, efikasnost i jednostavnost u rukovanju aktivnostima organizacije;
3. **briga za ljude** - fokusirana na održavanje dobrih međuljudskih odnosa i poštovanju osnovnih moralnih normi uz uvažavanje potreba, osjećanja, vrijednosti i samoprocjena ljudi u organizaciji;
4. **briga za zadatak** - fokusirana na određivanje prioriteta i ciljeva, poštovanje rokova i izvršavanje zadataka koji se odnose na aktivnosti i programe organizacije.

Osoba koja rukovodi organizacijom u značajnoj mjeri određuje kulturu i strukturu te organizacije, atmosferu u njoj i način njenog rada. Uspješni lideri razvijaju se postepeno, kroz proces upoznavanja sebe i ljudi oko sebe, treninge, edukaciju i sticanje iskustva. Ipak, čest je komentar za neke dobre rukovodioce: „On je rođeni lider“. Uspješni lideri treba stalno da rade na sebi (BITI), usvajaju znanja i vještine (ZNATI) i djeluju u skladu sa onim što znaju i što misle da je najbolje za tim na čijem su čelu (ČINITI). Smatra se da su: BITI, ZNATI i ČINITI tri osnovne komponente uspješnog liderstva. (Vidović i saradnici, 2005.)

Moderna teorija liderstva postavlja tri teorije kojima se objašnjava kako ljudi postaju lideri:

1. **teorija karakternih osobina**, po kojoj neke karakterne osobine čine određene ljude liderima;
2. **teorija velikih događaja** po kojoj razne krize ili neočekivani, a važni događaji, od običnih ljudi prave lidere, tj. lidere stvaraju situacije;
3. **transformativna teorija liderstva** po kojoj ljudi biraju da postanu lideri.

Četiri ključna elementa liderstva/rukovođenja su:

1. **Članovi tima ili sljedbenici**

Različitim ljudima odgovaraju različiti načini rukovođenja. Na primjer, novim članovima treba više podučavanja i usmjeravanja; oni koji imaju manje samopoštovanja zahtijevaju više podrške i sl. Lideri moraju poznavati svoje ljude i biti u stanju da razumiju ljudsku prirodu, potrebe, emocije i motivaciju.

2. **Lider**

Lideri moraju dobro poznavati sebe, ko su, šta znaju i šta mogu. Pri tome stalno moraju da imaju na umu da njihov uspjeh zavisi od uspjeha njihovog tima. Ukoliko žele da budu uspješni, lideri moraju ljude sa kojima rade, a ne nadređene, uvjeriti da ih vrijedi pratiti.

3. **Komunikacija**

Rukovođenje se ostvaruje kroz dvosmjernu komunikaciju. Jedan dio komunikacije između lidera i članova tima je verbalan, ali je veliki dio neverbalan. Veoma je bitno i za uspjeh lidera i za uspjeh tima kojem je on nadređeni da se komunikacija odvija na korektan, prihvatljiv i iskren način, jer se na taj način u velikoj mjeri izgrađuju kvalitetni odnosi između lidera i članova tima, kao i dobri odnosi između članova samog tima. Na taj način se postiže efekat velikog jedinstva u okviru čitave organizacije, podiže se etos grupe i stvara se nova snaga koja će unaprijediti kvalitet rada čitave organizacije.

4. **Situacija**

Svaka situacija je drugačija i svaka zahtijeva drugačije načine ponašanja. Dobar lider zna da donese tačan sud o najadekvatnijoj akciji i stilu rukovođenja u

određenoj situaciji. Na primjer, ukoliko je potrebno odreagovati na ponašanja u timu koja nijesu primjerena, svaka reakcija koja je prejaka ili preblaga, preuranjena ili zakašnjela više će štetiti timu i odnosima u njemu nego da te reakcije nije ni bilo. Kako će se reagovati, u velikoj mjeri zavisi i od odnosa sa nadređenima, sposobnosti članova tima i organizovanja tima. (Vidović i saradnici, 2005.)

2. STILOVI RUKOVOĐENJA

Stilovi rukovođenja presudno utiču na autoritet rukovodioca. Smatra se da istinski autoritet rukovodilac može steći iznalaženjem adekvatnog metoda rada i služeći se demokratskim stilom u radu. Takav vid rukovođenja polazi od pretpostavki:

1. postojanje timskog - kolektivnog rada;
2. postojanje demokratskih odnosa među učesnicima;
3. ostvarivanje, delegiranje zadataka i ovlašćenja.

U praksi se pojavljuje i autoritet zasnovan na vlasti i izdavanju naređenja. Negativni autoritet ispoljava se u više logika, kao što su: autoritet komande, autoritet ugnjetavanja, autoritet uobraženosti, autoritet familijarnosti, autoritet propovijedi, autoritet pedantizma, autoritet rastajanja i dr. Svakako da rukovodilac treba da zna porijeklo svog autoriteta, jer je autoritet potreban u procesu rukovođenja, ali samo stvarni autoritet. Pri ovom treba znati da je uticaj okoline znatan, jer on nije uvijek „okrenut“ u pravcu stvaranja stvarnog, istinskog autoriteta rukovodioca. U teoriji rukovođenja česta je podjela na sljedeća tri stila rukovođenja:

a) autokratski, b) demokratski, i v) laissez-faire ili tzv. liberalni stil rukovođenja.

2.1. AUTOKRATSKI STIL RUKOVOĐENJA

Kada se govori o autokratskom stilu rukovođenja, onda se misli na rukovođenje u kome rukovodilac samostalno donosi odluke i ne prima savjete od svojih saradnika. On je apsolutni naredbodavac kome se svi ostali članovi grupe moraju pokoravati i bez diskusije izvršavati njegova naređenja. Iz ovoga jasno proizilazi da se autokratski stil rukovođenja zasniva na prinudi i zastrašivanju članova grupe pri izvršavanju zadatka, a ne na uspostavljanju određenih vidova saradnje među njima. Autokratski vođa nastoji sistematski da stavi sve članove grupe u podređen položaj, da ograniči njihovo učešće u odlučivanju i uporno nastoji da razvije uvjerenje da je sudbina grupe vezana za njega i da bi bez njega ona bila dovedena u pitanje. Autokrata razvija takvu mrežu komunikacija u kojoj postoje samo odnosi između vođe i članova, ili su komunikacije među članovima pod njegovom kontrolom. Posljedica toga jeste nepostojanje čvrstih odnosa među članovima grupe. Rezultat ovakvog rukovođenja jeste da povlačenje autokratskog vođe iz grupe, iz bilo kojeg razloga, najčešće ima za posljedicu raspadanje grupe.

Autokratski vođa podvaja grupu, stvarajući svoju „gardu“. Na taj način on stvara uslove za pojavu frustracija, agresije i sukoba u grupi. Takav rukovodilac ima dominantnu ulogu u donošenju odluka, ali istovremeno i odgovara za svoj rad i radne rezultate, kao i za rad i radne rezultate svojih saradnika. On pravi planove za budućnost bez konsultacija sa svojim saradnicima i samostalno određuje politiku grupe ne upoznavajući sa tim svoje saradnike. Za ovakav stil rukovođenja ističe se da uvijek dovodi do loših međuljudskih odnosa, ali je i pored toga u nekim domenima ljudske djelatnosti veoma nužan i

dobrodošao. Ovaj stil rukovođenja je neminovan u javnoj i državnoj bezbjednosti, u funkcionisanju oružanih snaga i nekim organima uprave. Autokratski stil rukovođenja javlja se onda kada su organi upravljanja „slabi“, a organi rukovođenja „jaki“. Iz vrlo objektivnih razloga, zbog veoma glomazne strukture, organi upravljanja se po pravilu rijetko sastaju. Često se dešava da je na takvim sastancima ili skupštinama teško usvojiti i dnevni red bez iscrpljujućih diskusija, rasprava i konflikata. Svako autoritarno rukovođenje često izaziva visoke tenzije unutar grupe i kada je to god moguće autokratski stil rukovođenja treba izbjegavati. (Marković, 1998.)

2.2. DEMOKRATSKI STIL RUKOVOĐENJA

Za razliku od autokratskog, demokratski stil rukovođenja zasniva se na saradnji rukovodioca i članova grupe. Naime, demokratski rukovodilac pred svoje saradnike postavlja određene zadatke i pri tome im daje potpunu slobodu u pogledu izbora puteva i načina njihovog ostvarenja. Ovdje dolazi do izražaja razmjena mišljenja u iznalaženju najoptimalnijih rješenja radi ostvarivanja zadataka grupe. Rukovodilac demokratskog stila nastoji da iznese sve činjenice „za“ i „protiv“ određenog rješenja i načina izvršavanja takvog zadatka. On teži da u skladnom demokratskom dijalogu postigne saglasnost grupe, odnosno da grupa bude svjesna zašto treba da učini određene napore za postizanje određenog zadatka i kakav je društveni značaj njegovog ostvarivanja. Ovdje se zadatak pojavljuje kao zajednička želja svih članova grupe, jer je poštovana klima demokratskog sporazumijevanja, gdje je svaki učesnik u grupi mogao da iskaže svoju ličnost i sebe kao dio te organizacione cjeline. No, to ipak ne znači da je grupa dala odlučujući doprinos u razmatranju nekog problema i rješavanju nekog zadatka. Ipak, na takav način formirane ideje i donesene odluke se ne kvalifikuju kao nametnute odozgo, od strane rukovodioca. Bez obzira na to što je rukovodilac ostvario cilj i u većini slučajeva je donesena odluka za koju se on zalagao, na bazi učešća članova grupe u diskusiji stekao se utisak da je odluka rezultat zajedničkog shvatanja zadatka koji treba da se izvrši. U demokratskom stilu rukovođenja, lider pospješuje čvrste odnose među članovima grupe i sprječava razvitak hijerarhijskih odnosa. Autoritarni vođa često pospješuje sukobe unutar grupe jer oni doprinose očuvanju njegovog položaja. Demokratski vođa nastoji da smanji zategnutost i sukobe i da se za svaku situaciju nađe adekvatno rješenje. Demokratski vođa kao mandatar grupe nastoji da stvori uslove za realizovanje volje većine članova, ali uz bitan uslov da i on bude saglasan sa donesenim rješenjem. Povlačenje vođe u demokratskoj grupi ne dovodi do raspada grupe. Upravo je održavanje grupe nakon povlačenja vođe znak da je demokratski vođa bio uspješan. Savremena iskustva i mjerenja su pokazala da je radni učinak u demokratskom stilu rukovođenja po jednom času rada veći od učinka u autokratskom stilu rukovođenja za 1,5-2,0% tako da se može stvoriti jasnija slika po pitanju ukupnog dnevnog, mjesečnog, godišnjeg doprinosa. Kod demokratskog stila rukovođenja, rukovodilac je prije svega prvi među jednakima, pa se on u manjoj mjeri pojavljuje kao pretpostavljeni u odnosu na članove grupe. Metod kojim se rukovodilac služi, kao prvi među jednakima, je uglavnom metod ubjeđivanja. Međutim, to ne znači da se u određenim slučajevima i određenim situacijama, kada je to neophodno, ne može koristiti i metodom prinude. Demokratski stil rukovođenja postoji onda kada je interes većine članova kolektiva zaštićen. Ovdje je bitno da taj interes nije nametnut nego da stvarno postoji. Pod interesom se podrazumijeva ono što svi stvarno osjećaju kao interes koji vodi poslovnom uspjehu čitave organizacije. (Marković, 1998.)

2.3. LAISSER-FAIRE ILI LIBERALNI STIL RUKOVOĐENJA

Ovaj stil rukovođenja se odlikuje time da su članovi grupe savjesni i ozbiljni u izvršavanju zadataka grupe kojoj pripadaju. Njihova je samostalnost dominantna u izvršavanju zadataka, dok je uloga rukovodioca da prenosi zadatke na grupu, da prati i kontroliše njihovo izvršenje, da vrši analizu ostvarenih zadataka takve grupe. Uloga rukovodioca kod liberalnog sistema rukovođenja je svedena na najmanju moguću mjeru. Odgovornost ovdje ne leži na rukovodiocu, već naprotiv, odgovornost se ovdje prenosi na članove grupe. Ovo tim prije što svaki član grupe radi po svom nahođenju i na svoju sopstvenu odgovornost. Kada je riječ o ovom stilu rukovođenja, onda se obično misli da on predstavlja pouzdan osnov za ostvarivanje najboljih međuljudskih odnosa. Međutim, takva površna tvrdnja se ne bi mogla prihvatiti, jer međuljudski odnosi bi stvarno bili takvi samo u onim slučajevima gdje je realno moguće takav stil rukovođenja. U suprotnom, ovakav stil rukovođenja bi izazvao veoma loše međuljudske odnose. Treba znati da se dobro rukovođenje i donošenje odluka mjeri, prije svega, produktivnošću rada na osnovu predviđenih standarda. (Marković, 1998.)

Kada se govori o stilovima rukovođenja, onda se mogu izvršiti i neke druge podjele sa aspekta kriterijuma koji su odabrani kao relevantni pokazatelji. Karakteristična je i podjela na sljedeća četiri stila rukovođenja:

Dinamični - integrisani stil. Za ovaj stil je karakteristično da se zasniva na živom, temperamentnom unošenju sebe u cio tok organizovanja, uz poštovanje članova grupe koji aktivno i ravnopravno učestvuju u donošenju odluke. Ovdje je rukovodilac integrisan sa grupom. Ipak, odluke se donose uz jasno prisustvo inicijative rukovodioca. U tom smislu se i kaže da se kod ovog stila rukovođenja odluke donose brzo i efikasno.

Dinamični - monarhistički stil. Za ovaj stil rukovođenja se kaže da se zasniva na živom, temperamentnom unošenju osobenosti rukovodioca u rad uz primjetno nametanje svoje volje, pri čemu se on odvajava od grupe kao samostalni subjekat organizacije i rukovođenja.

Urvnoteženi - integrisani stil. Za ovaj stil rukovođenja se kaže da se karakteriše smirenom, melanholički proračunatom organizacijom, zasnovanom na saradnji sa grupom, poštovanju mišljenja članova grupe, ravnopravnom učešću članova grupe u donošenju odluka. Kod ovakvog stila rukovođenja, rukovodilac se ponaša kao integrisani član grupe.

Urvnoteženi - monarhistički stil. Ovaj stil se karakteriše strpljivošću, staloženošću i istrajnošću u vođenju grupe, ali se pri tom rukovodilac postavlja iznad grupe. Rukovodilac se kod ovog stila rukovođenja ponaša kao smireni, samosvjesni organizator procesa rada, koji instruiira, zahtijeva, kontroliše, donosi odluke, temeljno analizira i planira rad. (Marković, 1998.)

3. TIPOVI LIDERA U ODNOSU NA EMOCIONALNU INTELIGENCIJU

Da bi lider bio uspješan u svom rukovođenju, potrebno je da bude emocionalno stabilna osoba. Lider treba da zna da kontroliše svoje emocije, što nije ni malo jednostavno za većinu ljudi.

Lider koji je previše emotivan kao ličnost, ne smatra se emocionalno inteligentnim. Zaposleni od lidera traže da on posjeduje najjače karakteristike. Svaki čovjek treba sebi da postavi nekoliko pitanja: - **šta želi da bude** - **šta je on sada** - **gdje se idealno i stvarno poklapaju** - **gdje se idealno i stvarno razlikuju**.

Karakteristična je sljedeća podjela na šest tipova lidera u odnosu na emocionalnu inteligenciju: *vizionar, trener, emotivac, demokrata, postavlja visoke standarde, autokrata*.

U skladu sa navedenim tipovima lidera, vrši se podjela na sljedećih šest stilova rukovođenja:

1) **vizionarski stil** - osnovne karakteristike:

- lider daje dnevne zadatke za sve zaposlene,
- lider se zalaže za realizaciju svih planova, kratkoročnih ili dugoročnih;

2) **trenerski stil** - osnovne karakteristike:

- lider razgovara sa ljudima,
- stručna karakteristika je da se pokušava upravljati emocijama drugih ljudi,
- lider se bavi ličnim pitanjima i problemima,
- ovaj tip nije dobar ako se radi sa više ličnosti;

3) **emocionalni stil** - osnovne karakteristike:

- vodi računa o emocijama unutar grupe,
- povezuje emocije ljudi,
- način komunikacije sa nekom osobom lider vrši u skladu sa tim kako ta osoba sebe doživljava,
- stil nije dobar ako se vrši zloupotrebljavanje nečijih emocija;

4) **demokratski stil;**

5) **postavlja visoke standarde** - osnovne karakteristike:

- prebrzo donošenje odluka i postavljanje standarda,
- davanje zaduženja zaposlenima pri čemu ona prevazilaze njihove mogućnosti,
- davanje kratkih rokova za realizaciju nekog posla,
- efikasan je ako ostatak grupe može da prati rukovodioca,
- efikasan je ako se tačno odmjere zadaci i odrede osobe koje ih mogu realizovati;

6) **autokratski stil.**

Tabela poželjnih i nepoželjnih tipova direktora škola sa nekim njihovim karakteristikama

| POŽELJNI | NEPOŽELJNI | POŽELJNI | NEPOŽELJNI |
|---|--|---|---|
| MOZGOVI | „KOB AJAGI“ MOZGOVI | TOČKOVI | „KOB AJAGI“ TOČKOVI |
| - koji promišljaju, | - koji „glume“ učenog pojedinca, | - koji vuku za sobom, pokreću, motivišu, ukazuju na ciljeve, | - koji govore o radu, - podržavaju „status quo“. |
| - koji temeljno, na naučnim osnovama, odlučuju o organizaciji rada, | - pozeri, koji se služe „bombastim“ frazama, | - borci su za novo, progresivno, - imaju realnu sliku o sebi i članovima kolektiva, | - ispoljavaju lažnu skromnost, - misle sasvim drugo od onog što govore, |
| - koji na analizama zasnivaju svoje stavove i prijedloge, | - kažu nešto i mudro pa zatim naprave pauzu, „prečute“ ono što je još „umnije“, | - podržavaju ono što je dobro, što je kvalitetno u ličnostima pojedinaca, | - samo verbalno podržavaju što je dobro u pojedincu, - jednostrano se odnose prema ljudima, |
| - koji su istraživači, inovatori, stratezi, menadžeri. | - koji „glume“ da se bave krupnim pitanjima a u stvari se sve odlaže i ništa bitno se ne dešava. | - empatični su u saradnji i komunikaciji. | - glume da razumiju probleme svojih saradnika a u stvari se na iskren način ne unose. |

(Preuzeto: Vilotijević, 1992.)

„Mozgovi“ i „točkovi“ su pogodni tipovi direktora za rukovodioca škole. Kombinacija direktora tipa „mozgova“ i „točkova“ u jednoj ličnosti je idealno rješenje.

3.1. OPŠTI OSVRT NA STILOVE RUKOVOĐENJA

Rukovodilac, koji je orijentisan na ljude, nastoji da kod članova radne grupe razvije motivaciju za rad. On to čini na različite načine, ali je u osnovi svih načina njegova zainteresovanost za članove radne grupe, pa čak i za njihove probleme izvan rada. On je spreman da im pomogne. Ovi rukovodioci nastoje i da rješavaju emocionalne probleme grupe, a prije svega da održe jedinstvo grupe eliminisanjem zategnutosti i sukoba između članova grupe. Orijentacija na posao i orijentacija na ljude i dilema po pitanju čemu dati prednost nije samo odraz ličnih osobina rukovodioca, već odražava i karakteristike organizacije. Rukovodioci često primjenjuju sa članovima svojih grupa onaj stil rukovođenja koji se u datom momentu ocijeni kao najcjelishodniji. Postavlja se pitanje da li se može dostići ideal po pitanju idealnog stila rukovođenja. Za rukovodioca je bitno da donijete odluke budu zdrave i stvaralačke, da nailaze na razumijevanje i odobravanje. Rukovodilac treba da poštuje tuđe stavove i tuđa mišljenja, da umije da sasluša nečiji stav, da je spreman da prihvati tuđe ideje i da je spreman da ponekad promijeni sopstvenu poziciju ako je to u interesu organizacije kojom rukovodi. Sasvim je jasno da rukovodilac treba da ima svoje stavove i svoja uvjerenja, jer je on lider organizacije na čijem se čelu nalazi. I zbor stila rukovođenja zavisi najviše od osobina članova grupe. U tom smislu, autokratski stil rukovođenja je adekvatniji za agresivne odnose, kao i za nesigurne osobe. Međutim, kada je grupa u pitanju, agresivno-kooperativnoj grupi više će odgovarati demokratsko rukovođenje, dok će izrazito samostalne ličnosti dati najbolje rezultate u grupi sa liberalnim rukovođenjem. Stil rukovođenja najviše zavisi od datog problema i date situacije. U teškim i kriznim situacijama i prilikama, kada treba hitno donositi odluke, preporučljiv je autokratski stil rukovođenja. Ukoliko je problem složen a nije hitan, u cilju njegovog kvalitetnijeg rješavanja, demokratski rukovodilac će organizovati konsultacije sa članovima grupe kako bi se kroz „bujicu ideja“ došlo do najboljeg rješenja. Rukovodilac ne treba da bude orjentisan samo na jedan stil rukovođenja, već treba da podjednako primjenjuje više stilova u zavisnosti od konkretnih prilika i okolnosti.

3.2. RAZLIČITI TIPOVI MOĆI I KAKO IH KORISTITI

Moć potiče od različitih izvora. Ukoliko lideru ne odgovara jedan oblik moći, on treba da potraži onaj koji će se lakše uklopiti u njegov sistem vrijednosti i njegove uslove. Mnoge lidere odbija vrsta moći koja sravnjuje sve ono što je pred njim. Većina lidera radije koristi moć vizije, argumenata i implicitnu moć. Latinska riječ za moć je *posse*, što znači biti *sposoban*. Moć znači koristiti snagu da se kontroliše ili ostvari neki cilj. Ljudi su slabi ili neefikasni u situacijama u kojima nemaju nikakvu moć. Biti slab ili nesposoban, zato što ste bez moći, stvara frustriranost i osjećanje beskorisnosti. Na osnovu svog položaja u organizaciji, zahvaljujući svojoj sposobnosti, stručnosti ili kontaktima, postoje različite vrste i tipovi moći. (Lee, 1996.)

3.2.1. Moć položaja - legitimna moć

Najočigledniji izvor moći je upotreba položaja ili ovlašćenja da bi lider mogao navesti ljude da prihvate njegov uticaj i učine ono što on želi. Moćni ljudi na višim položajima trude se da zadrže uvid u sve što se dešava u okviru njihove oblasti kontrole. Oni ne dozvoljavaju ni da se periferne aktivnosti odvijaju bez njihovog učešća. Takvi lideri su mišljenja da kada se ima odgovoran položaj, da je važno da se vidi da se koristi moć i

autoritet koji idu uz taj položaj. Neki ljudi će možda pružiti otpor ali većina će od lidera očekivati da koristi svoju vlast i biće zbunjeni ukoliko on to ne čini. **Ljudi očekuju da šef bude šef.** Ljudi očekuju da lider koristi moć položaja, ali ne kao zamjenu za druge oblike moći. Oni prihvataju da ljudi na višim položajima donose konačnu odluku i navikli su da to poštuju. Ljudi ipak očekuju da donekle budu konsultovani i informisani.

3.2.2. Moć stečena kontrolom nad resursima

Ukoliko lider ima kontrolu nad velikim investicijama, nad zapošljavanjem i otpuštanjem, nad onim što ljudi zarađuju i nad tim gdje se ko raspoređuje, ljudi će lidera smatrati za vrlo moćnu osobu u toj organizaciji. Ljudi kojima je moć važna teže kontroli i ljudskih i finansijskih resursa. Moć potiče iz mogućnosti da se prima na posao i otpušta sa posla i da se mijenjaju ljudski životi. Interesantno je kako lideri velikih institucija često insistiraju na tome da oni odlučuju ko će od članova grupe dobiti neku od povlastica. Mada kontrola nad resursima lideru obezbjeđuje moć, on ipak treba da bude spreman da dio svojih nadležnosti ustupi drugima. Iskusni lideri često dio svoje kontrole nad resursima prepuste svojim saradnicima.

3.2.3. Moć nagrađivanja

Rukovodilac je osoba koja, između ostalog, procjenjuje kvalitet rada i doprinos u radu svakog zaposlenog. Bez obzira na to da li je lider rukovodilac u privatnim ili društvenim ustanovama, u najširem smislu te riječi, on može da dodijeli neku nagradu za nečiji dobar rad, dodatno angažovanje na poslu ili neko drugo postignuće. Veoma je bitno da u cilju jačanja volje i podizanja motivacije zaposlenih, rukovodilac nagrađuje svoje radnike. Time dolazi do samopotvrđivanja zaposlenih. Tu je, ponekad, manje bitna ostvarena novčana dobit, ako je novac nagrada. Radniku je ponekad bitnije da je nadređeni primijetio da on dobro radi svoj posao i da zaslužuje priznanje za to. U privatnim firmama, moć nagrađivanja je primjenljivija i prisutnija. Lider, kao eventualni vlasnik i rukovodilac preduzeća može nagraditi radnika načinom za koji ocijeni da je najprikladniji, a ako je nagrada novčana, onda visina novčane nagrade može biti i dosta značajnija. Nagrada može biti i mogućnost stručnog usavršavanja osoblja ili neko drugo priznanje.

3.2.4. Moć prisile

Sa aspekta legitimiteta koji stvarno ima i sa aspekta činjenica da su sve druge mogućnosti iscrpljene, lider kao rukovodilac i odgovorno lice, u datoj situaciji prema zaposlenom primjenjuje prisilu. To može biti nalog lidera izdat u usmenoj ili pisanoj formi, koji se najčešće odnosi na pritisak od strane lidera prema zaposlenom zato što se neka obaveza od strane zaposlenog ne izvršava u skladu sa opisom posla. Time zaposleni vrši povredu radne obaveze, čime šteti ne samo kvalitetu rada na svom radnom mjestu, već šteti i radu čitave organizacije. Bez obzira na to da li prisilu kao oblik moći rukovodilac primjenjuje u praksi ili ne, svi oni koji su u toj organizaciji njemu podređeni, svjesni su činjenice da bi u skladu sa svojom pozicijom i ovlašćenjima on mogao da primijeni prisilu. Ako neko svojim destruktivnim ponašanjem ugrožava i narušava kućni red organizacije i ne pomažu ni edukativni razgovori ili sl., prisila je neophodnost. Mogućnost da na imperativan način izdaje naloge, naredbe, donosi odluke i sl., svakom rukovodiocu daje moć. Svijest o postojanju te mogućnosti je moć.

3.2.5. Moć koja se dobija činjenjem neprijatnih stvari

Ako neprijatne odluke lider donosi sam, umjesto da ih prenosi na druge, to povećava utisak o njegovoj moći. Normalno je da prije donesene odluke lider svima jasno stavi do znanja da je dosta vremena tražio alternativna rješenja, ali da se druga odluka nije mogla donijeti jer to ne bi bilo u interesu organizacije. Kada lider treba da primijeni neprijatnu odluku za koju vjeruje da je ispravna i takvu odluku sprovede u djelo, onda se stvara utisak o moći. Ukoliko je odluka kvalitetno obrazložena, lider će imati realne šanse da pridobije poštovanje saradnika. Poštovanje će lideru povećati moć.

3.2.6. Moć koja se stiče iz priznavanja grešaka

Lideri moraju da se postave na prvu liniju i da priznaju ako su nekada pogriješili. Postoji stvarna razlika između lidera koji to mogu da učine i onih koji to ne mogu. To nije pitanje sposobnosti, to je pitanje mentaliteta. Lider koji može da prizna da nekad nije u pravu, pokazuje ljudima da je jak i moćan i da ne mora da se pretvara da je nepogriješiv. Ukoliko je lider u stanju da prizna greške, onda se on ne mora toliko plašiti da će ih načiniti i onda može da preuzme više rizika u donošenju odluka. Lideri koji uvijek igraju na sigurno, postižu manje, ostvaruju slabije rezultate i ne mogu bitno da unaprijede organizaciju na čijem su čelu jer ne mogu da se upušte u rizik.

3.2.7. Moć eksperata (stručnjačka moć)

Ovaj tip moći ostvaruje se posjedovanjem nekih posebnih sposobnosti. Lideri mogu da budu stručni iz više različitih oblasti i da koriste znanja i vještine pomoću kojih utiču na druge ljude i na organizaciju kao cjelinu. Idealno bi bilo da lider bude ekspert za sve (da je pravnik, ekonomista, specijalista za finansije i kompjutere, pedagog, psiholog, doktor organizacionih nauka i sl.). Ako se kombinuje više tipova stručnosti onda lider ima sve preduslove da bude dominantan, ne samo u svojoj organizaciji već i šire.

3.2.8. Informativna moć

Ovaj tip moći rezultat je posjedovanja znanja i informacija koje su od koristi drugim ljudima. Ukoliko je neko u toku sa najnovijim zbivanjima u određenim oblastima, to će značiti da je on moćan u kontaktima sa ljudima kojima je to znanje potrebno a nemaju ga. Ovaj tip moći je u bliskoj vezi sa moći koju posjeduju eksperti. U uslovima brzog tehničkog progressa i novih informatičkih dostignuća, znanje je prioritetan resurs. Zato se često kaže: „**znanje je moć**“. Bogat um i sigurno znanje su idealna kombinacija da bi neko imao moć.

Posjedovanje informacije koja je značajna čini čovjeka veoma moćnim. Bitan aspekt informativne moći je moć koja se stiče time što se zna kako određeni sistem funkcioniše.

3.2.9. Moć vizije

Ukoliko je lider osoba koja ima dobre ideje, koja je spremna da se za njih založi i da se za njih bori sa entuzijazmom onda on ima moć vizije. Dobre ideje će ljudi tražiti od onih koji ih imaju. Kada lider jednom postane ubijeden u ispravnost neke stvari, onda on treba da joj se u potpunosti posveti i da se strastveno bori za njenu realizaciju. Međutim, svaki lider treba da bude oprezan da ne bi došao u situaciju da se bori za izgubljene ideje jer bi to bilo opasno.

Ljudi su impresionirani liderima koji imaju jasne vizije budućnosti, koji znaju šta žele i kako da do toga dođu. Energija koja prati posjedovanje vizije i posvećenost ideji, atraktivna je i moćna. Lideri velike energije dobiće veću moć i privlačnost nego lideri koji imaju malu energiju.

3.2.10. Referentna moć

Ovaj tip moći postoji kada neki ljudi žele da se identifikuju sa liderom, da budu sa njim ili da budu kao on. Uspješni ljudi često primjećuju da mnogi ljudi žele da im se približe i da u njima vide svoj uzor. Karakteristika referentne moći jeste moć u prenosnom smislu. To je moć koja se stiče time što je neko zajedno sa nekim ko je moćan. To takođe daje i referentnu moć jer će ljudi posmatrati takvog čovjeka kao nekoga sa kim je dobro biti povezan. Oni koji su u kontaktu sa liderom imaju moć u prenosnom smislu. Ukoliko slučajno znate da neko na veoma visokom položaju ima stav u prilog nečega što vi želite da ostvarite, onda vaše zalaganje može da bude osnaženo ukoliko to stavite do znanja. Tada vi koristite moć ovog visokog službenika u prenosnom smislu.

3.2.11. Moć argumenata

Određenu količinu moći lider može posjedovati ako ima sposobnost jasnoće u prezentaciji određenih činjenica i time što je u stanju da svoj stav brani na koherentan i ubjedljiv način. Tu lider koristi takozvanu snagu argumenata. Ukoliko lider oklijeva, ili ima slab rječnik, to umanjuje njegovu ličnu moć i uticaj, čak i ako su njegove ideje možda u redu. Lider koji posvećuje vrijeme saradnicima, spreman je da daje objašnjenja i na pravi način postavlja stvari, povećava svoju moć takvim ponašanjem. Kada su ljudi u sukobu, najveću moć imaju oni koji ostanu mirni. Osoba koja se previše uzbuđi i izgubi sposobnost koherentnog govora, gubi nešto svoje moći.

3.2.12. Moć iz imidža i opreme

Mnogi ljudi smatraju da povećavaju svoju moć i status tako što određenim činjenjem uvećavaju svoj imidž. Oni se često okružuju opremom koja je skupa: nova auta, namještaj, nekretnine itd. Lideri često pokušavaju da povećavaju svoj imidž tako što postanu nedostupni za one koji ih traže. Ako je ljudima teško da dođu do lidera zato što je on zauzet i u obavezama, to govori o statusu lidera, ali to ponekad može da ima negativan efekat na njegovu moć. Ukoliko lider želi da bude moćan, mora se potruditi da što češće bude u centru zbivanja. Lider mora da bude uključen u sve i pristupačan za saradnju i dijalog, da bude češće viđen, da drži otvorena vrata i da komunicira.

3.2.13. Moć vrijednosti

Posjedovanje snažnih i postojanih vrijednosti može donijeti moć. Dosljednost uvjerenja po bilo kom pitanju daje moć. Ako lideri kažu saradnicima šta su njihove vrijednosti i uvjerenja, a zatim daju konstataciju da su spremni da ih izmijene ako se saradnicima one ne dopadaju, to će umanjiti moć lidera. Osnovne vrijednosti lidera kao čovjeka za njega moraju biti svetinja. Ako su osnovne vrijednosti ugrožene, lider ne treba da pravi kompromise ni sa kim jer bi došao u sukob sa samim sobom. Lideri moraju da budu dosljedni i postojani u takvim situacijama čak i onda kada određeni nalozi navedenog tipa stižu i sa dominantnih pozicija. Na taj način u očima ljudi i saradnika rukovodioci neće biti shvaćeni kao sljedbenici, nego kao lideri u pravom smislu te riječi, jer su ostali dosljedni svojim principima i svom sistemu vrijednosti.

3.2.14. Pozitivna lična moć

Lična moć potiče iz načina na koji se neko ponaša, ali to je snažno povezano sa tim kako sam sebe doživljava. Pozitivna lična moć potiče iz zrelosti, osjećanja sigurnosti u odnosima sa ljudima i vjere u samog sebe. Čovjek treba da bude autonoman i odlučan i da ima snažan osjećaj odgovornosti. Tako lična moć čini unutrašnju snagu i svakome je dostupna bez obzira na rang.

Pozitivna lična moć je privlačna, ona navodi ljude da se takvoj osobi pridruže, da joj vjeruju i da obraćaju pažnju na ono šta ona ima da kaže. Svaka osoba koja posjeduje ličnu moć može mnogo lakše da utiče na ljude i tu moć da koristi na pozitivan način.

3.3. ODGOVORNOST MOĆI

Imati i koristiti moć podrazumijeva odgovornost. Ako lider ima moć da utiče na događaje i da donosi odluke, to mora da čini na takav način što će imati u vidu dobrobit za sve. Ljudi koji su neodlučni mogu da se osjete inferiornim i nemoćnim kada se suoče sa jakim ljudima koji odluke donose brzo, bez straha i ustručavanja. Čest je slučaj da „slabiji ljudi“ koji se nađu u takvoj situaciji, pokušaju da na posredan ili neposredan način „napadnu“ jaču osobu. Ako je u pitanju lider kao jača osoba i saradnik kao slabija osoba, onda slabija osoba takvim nastupima želi da omete lidera u obavljanju njegovih funkcija. Slabe osobe često postavljaju suvišna pitanja i kod lidera žele da stvore osjećaj odgovornosti da on timu ili pojedincima uskraćuje nešto što im pripada. Ipak, lideri moraju da imaju razumijevanja i za takve nastupe i osjećanja pojedinih ljudi iz organizacije, jer su pojedini nemoćni ljudi zainteresovani za pitanje moći, ili je problem u njihovom „skromnom“ karakteru ili se eventualno radi o nečem trećem, najčešće kompleksu niže vrijednosti. Lider svoju moć povećava time što sposobne ljude okuplja oko sebe.

Ankete

U sklopu date teme, a u cilju dobijanja što realnije slike o tome koje „osobine“ bi bilo poželjno da posjeduje svaki lider i kojem stilu rukovođenja preferira lider kao pojedinac i grupa lidera kao zajednica, sprovedene su ankete koje su dobile svoja „radna“ imena:

- 1) Procjena sopstvenog stila rukovođenja
- 2) Lideri o sebi – „poželjne osobine lidera“ (35 lidera)
- 3) Drugi o liderima – „poželjne osobine lidera“ (250 anketiranih)

1) U anketi iz tačke 1, korišćen je upitnik - ocjenska rešetka, koji je korišćen u radu na seminaru direktora održanom u Herceg Novom (2006.) u sklopu radionice pedagoga, gospođe Tatjane Vujović. Može da posluži dobar „vodič“ za direktore škola i odlična alatka za samoprocjenu sopstvenog stila rukovođenja.

2) Anketa iz tačke 2 i tačke 3 sastojala se u navođenju 86 „osobina“ koje bi svaki lider trebalo da posjeduje, bez obzira na to da li se radi o kvalitetima ličnosti lidera, njegovim profesionalnim kvalitetima, načinu njegovog postupanja ili nečem sličnom. Postavljen je uslov da učesnici u anketi registruju 15 do 20, od ponuđenih 86 „osobina“, uz svjesnu namjeru da se kod anketiranih osoba izazove dilema za koju od nekoliko sličnih „osobina“ će da se opredijele. Sasvim je jasno da se broj ponuđenih „osobina“ mogao smanjiti i svesti bar za duplo, kao i to da su se u ponudi mogle naći još neke „osobine“ lidera. Ipak, osnovni cilj je ostvaren. U anketi - *Lideri o sebi*, najviše glasova od strane lidera su dobile sljedeće „osobine“ lidera: da je stručan, da je odgovoran, da je pravičan, da je iskren, da je objektivan, da je moralan, da je radan, da je uredan, da je hrabar, da je otvoren za saradnju, da je dobar organizator, da vrednuje dobar rad, da konstantno

unapređuje uslove rada, da usklađuje brigu o ljudima sa brigom o poslu, da je posvećen poslu, da nastoji da uradi krupne stvari, da traži red, rad i disciplinu, da strateški planira.

3) U anketi 3 - *Drugi o liderima*, anketirano je 250 radnika, od kojih je oko 50% radnika iz škola. Pored svake osobine lidera, nalazi se broj glasova koje je ona „osvojila“. Na bazi obrađenih podataka radnici, koji su učestvovali u anketi, opredijelili su se za sljedeće poželjne „osobine“ lidera:

| | |
|---|---------|
| 1) da je otvoren za saradnju – 190 | 76.00 % |
| 2) da je stručan – 187 | 74.80 % |
| 3) da je odgovoran – 160 | 64.00 % |
| 4) da je dobar čovjek – 140 | 56.00 % |
| 5) da je pravičan – 139 | 55.60 % |
| 6) da vrednuje dobar rad, nagrađivanje – 131 | 52.40 % |
| 7) da je dobar organizator – 130 | 52.00 % |
| 8) da je tolerantan – 116 | 46.40 % |
| 9) da ispunjava data obećanja – 108 | 43.20 % |
| 10) da vodi brigu o socijalnom statusu zaposlenih – 105 | 42.00 % |
| 11) da je kreativan – 103 | 41.20 % |
| 12) da je korektan – 99 | 39.60 % |
| 13) da je sposoban – 95 | 38.00 % |
| 14) da je demokrata – 93 | 37.20 % |
| 15) da je radan – 93 | 37.20 % |
| 16) da je moralan – 92 | 36.80 % |
| 17) da ga uvažavaju njegovi radnici – 91 | 36.40 % |
| 18) da ga uvažava sredina – 90 | 36.00 % |
| 19) da ima dobru komunikaciju – 88 | 35.20 % |
| 20) da je posvećen poslu – 86 | 34.40 % |

4. OSNOVNA SVOJSTVA DOBROG RUKOVOĐENJA

Rukovodilac je lice koje se smatra osnovnim pokretačem organizacije. On kao lider treba da posjeduje neka svojstva koja ne moraju da imaju ostali članovi organizacije. Te osobine proizilaze iz funkcije rukovodioca i one mu i omogućavaju da uspješno ostvaruje svoje zadatke. Te osobine, koje treba da posjeduje rukovodilac, ne treba smatrati izuzetnim, ali mnogi teoretičari nabrajaju spisak osobina koje treba da posjeduje rukovodilac da bi uspješno rukovodio određenom organizacijom.

Karakteristična je sljedeća klasifikacija osobina: 1) zdravlje, lična energija i fizička izdržljivost, 2) predanost zadatku, lična angažovanost za postizanje cilja, oduševljenje, samopouzdanje, 3) interes i briga za druge ljude, prijatnost, 4) inteligencija, moć brzog shvatanja bitnih elemenata i informacija, vještina upotrebe vlastitog znanja, 5) čestitost, osjećaj za moralnu dužnost i za pravednost, spremnost da se podijeli zasluga za uspjeh, mogućnost da se postave mjerila ličnog i službenog ponašanja koja će naići na poštovanje drugih, 6) uvjerljivost, vještina pridobijanja drugih za stanovišta izražena u odlukama, 7) moć rasuđivanja, poznavanje jakih i slabih osobina kod ljudi sa kojima se radi i vještina da se dođe do ljudi i da se od njih dobije maksimalna korist za organizaciju, 8) lojalnost prema stvarima i osobama sa kojima radi.

Osobine koje omogućavaju rukovodiocu da ostvari svoje ciljeve rukovođenja su: (Marković, 1998.)

- 1) rukovodilac mora da poznaje posao organizacije kojom rukovodi,
- 2) rukovodilac mora da ima sposobnost rukovođenja,
- 3) rukovodilac mora da ima pravilan stav prema ljudima,

- 4) za rukovodioca se kaže da treba da bude političan,
- 5) uspješan rukovodilac treba da je inteligentan,
- 6) uspješan rukovodilac treba da bude energičan,
- 7) uspješan rukovodilac ne smije da bude kolebljiv kada je u pitanju ostvarivanje njegovih zamisli i ciljeva organizacije,
- 8) da bi rukovodilac bio uspješan on mora da bude hrabar,
- 9) da bi rukovodilac bio uspješan on treba da bude inicijativan,
- 10) uspješan rukovodilac treba da bude i objektivan u odnosima prema svojim saradnicima, prema njihovim uspjesima i neuspjesima, bez prisustva subjektivizma i bez gledanja na ljude „nejednakim očima“,
- 11) uspješan rukovodilac mora da ima pedagoškog smisla jer je on zapravo vaspitač svojih saradnika,
- 12) za rukovodioca se kaže da će biti dobar rukovodilac ukoliko ima zrelo ponašanje.

Lideri koji teže uspješnom rukovođenju i što većem učešću članova tima u radu čitave organizacije, najčešće se oslanjaju na sljedećih 7 postupaka koji karakterišu dobro liderstvo: *dijeljenje inspirativne vizije; fokusiranje na rezultate, proces i odnose; dostizanje maksimalne participacije; osmišljavanje plana akcije; postizanje dogovora; usmjeravanje do željenog postignuća/ishoda; slavljenje uspjeha/postignuća.*

Sve navedene osobine i postupci odnose se i na direktore škola kao rukovodioce.

Činjenica je da je nemoguće naći rukovodioca koji u potpunosti zadovoljava sve ove zahtjeve. Međutim, ukoliko su lideru poznata svojstva dobrog rukovođenja onda ih on može razvijati i onda kada kod njega nijesu dovoljno izražena. Ako u organizaciji ima dovoljno poslovnih, sposobnih i samostalnih rukovodilaca, onda će rad u takvim organizacijama biti prijatan i uspješan za sve zaposlene. Ako su liderima poznati maksimalni standardi - ideali, po osnovu svakog kvalitetnog svojstva koje bi lider trebalo da posjeduje, onda lideri moraju da se dodatno potrudu da te standarde usvoje i osvoje i što više im se približe.

U svojoj knjizi *Vještina djelotvornog direktora*, Piter Draker (2006.), je u poglavlju koje se odnosi na umijeće raspolaganja vremenom, istakao sljedeće: „Većina rasprava o zadacima rukovodilaca i radnika znanja, počinje savjetom da posao treba planirati. To zvuči savršeno uvjerljivo. Jedino što pri tom ne valja je činjenica da to često ne funkcioniše. Planovi uvijek završavaju na papiru i uvijek ostaju samo dobre namjere. Rijetko kada se ostvaruju. Prema mojim zapažanjima, efektivni izvršni rukovodioci ne startuju od svojih zadataka. Oni počinju od svog vremena. I ne kreću od planiranja. Počinju time da otkriju kuda u stvari odlazi njihovo vrijeme. Zatim nastoje da upravljaju svojim vremenom i smanje neproduktivne zahtjeve koji to vrijeme oduzimaju. Konačno, konsoliduju svoje „diskreciono“ vrijeme, odnosno raspoređuju ga na najveće moguće cjelovite vremenske periode. Taj trofazni proces: **registrovanje vremena, upravljanje vremenom i konsolidovanje vremena** čini same osnove djelotvornosti.“

Zato je jedan od preduslova da bi neko postao uspješan lider – sposobnost raspolaganja vremenom kao ograničavajućom kategorijom.

Kada je škola u pitanju, česta je situacija da direktor škole, kao rukovodilac, u toku radnog vremena rijetko kada uspije da završi i trećinu planiranih aktivnosti, osim, eventualno, sjednica različitih organa, poneke hospitacije ili prijema raznih gostiju. Preostali poslovi se završavaju „onda kada svi odu“, a ni onda, često, direktori ne budu pošteđeni od raznoraznih „trošača vremena“ i „trošača energije“. I tako svakog dana, često i tokom vikenda. Uvijek nekom nešto treba i uvijek je direktor na svom radnom mjestu da svima izađe u susret. Kako je škola javna ustanova, to direktor škole, kao prvi čovjek institucije, mora da bude komunikativan i otvoren za saradnju. Svaka škola živi svoj život, sa svojim vrlinama i manama, sa osobenostima koje pripadaju samo njoj. Svaki direktor škole najbolje poznaje svoju školu i njena postignuća, odnose unutar kolektiva, kvalitet

nastave i nastavnog osoblja, kvalitete svojih učenika. Svaki čovjek najbolje poznaje samog sebe. Na osnovu ocjenske rešetke (Vidović i saradnici, 2005.) svaki direktor škole može dobiti povratnu informaciju sa aspekta procjene kojem stilu rukovođenja pripada. (Iskrenost u odgovorima na postavljena pitanja se podrazumijeva)

U skladu sa situacijom u svojoj školi i u skladu sa procjenom sopstvenog stila rukovođenja, svaki direktor će samostalno najbolje procijeniti koji stil rukovođenja treba najviše da primjenjuje u praksi i kojim načinom komunikacije će to ostvarivati. Ono što je značajno sa aspekta odnosa direktora škole i članova kolektiva je činjenica da se mora održavati visok nivo radne atmosfere na svim nivoima, da se mora konstantno raditi na jačanju volje i motivacije kod zaposlenih i da se mora stalno unapređivati etos kolektiva kao zajednice, uz korektan i pravedan odnos prema podređenima. Iako je demokratski stil rukovođenja najprikladniji u savremenim vaspitno-obrazovnim kretanjima i međuljudskim odnosima, ipak ni njega u praksi ne treba pretjerano favorizovati. U zavisnosti od raznih situacija sa kojima se škola i direktor škole kao njen rukovodilac svakodnevno susrijeću, preporuka je da stilove rukovođenja treba, u većoj ili manjoj mjeri, kombinovati i kombinovano primjenjivati, uz napomenu da autokratski stil rukovođenja treba izbjegavati, sem kada je stvarno neophodan.

Ovaj rad završiću jednom rečenicom koju je izrekao jedan od učesnika seminara za direktore srednjih škola:

„Odluke treba donositi demokratski, a sprovoditi autokratski“.

LITERATURA

1. Draker, P.: Veština delotvornog direktora, Adižes, Novi Sad, 2006.
2. Hemingway, J.: Gdje je volja, rukovođenje, Direktor škole br. 2, (49-60), Beograd, 1996.
3. Lee, B.: Uticaj moći i stila, Direktor škole br. 2, (61-79), Beograd, 1996.
4. Marković, B.: Organizacija i upravljanje školom, Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet, Užice, 1998.
5. Mrše, S. i saradnici: Twinning tehnikarium: Zbirka inovativnih postupaka i tehnika za unapređivanje rada škola i školskih uprava Ministarstva prosvete i sporta, Kultur kontakt Austrija i Ministarstvo prosvete i sporta republike Srbije, (Neobjavljen rad, dostupno na www.twinning.mps.sr.gov.yu), Beograd, 2004.
6. Materijal sa seminara za direktore srednjih škola iz Herceg Novog, 2006.
7. Materijal sa seminara za direktore srednjih škola iz Podgorice, 2006.
8. Vidović, S. i saradnici: Nauči, poentiraj, Njemačka organizacija za tehničku saradnju (GTZ), Beograd, 2005.
9. Vilotijević, M.: Profil direktora pogodan za razvojne faze škole, Direktor škole br. 1, (52-59), Beograd, 1992.

MODUL: KVALITET ŠKOLE

ULOGA EKSTERNE EVALUACIJE U REFORMSKIM PROMJENAMA

Mentorka:
Zorica Minić

Kandidat:
Obren Papović

**OŠ „Jagoš Kontić“
Nikšić
2007.**

UVOD

Evaluacija je ocjenjivanje, procjenjivanje, vrednovanje, utvrđivanje i mjerenje ostvarenih rezultata.

Opšte značenje evaluacije podrazumijeva aktivnosti kojima se, na osnovu postavljenih standarda, analiziraju tok i rezultati ili samo rezultati neke djelatnosti. Procjenjivanje je proces koji se sastoji od ispitivanja sadašnjeg i prošlog stanja, upoređivanja tog stanja sa predviđenim planom i krajnjim rezultatom i ukazivanje na načine usavršavanja procesa radi ostvarivanja željenih efekata.¹²

Evaluacija je kritička analiza i praćenje kvaliteta u obrazovanju, s ciljem da se obezbijedi mogućnost pravovremenog i što djelotvornijeg uticanja na obrazovni proces kako bi se postigla njegova optimalna efikasnost i visok kvalitet. Evaluacija se ostvaruje preko obrazovne statistike, obrazovnih indikatora i posebnih procedura procjene obrazovnih sistema, podsistema, institucija, subjekata u obrazovanju, programa i krajnjih ishoda obrazovanja. Precizna slika o obrazovanju, njegovom kvalitetu, efektima i efikasnosti, može se steći na osnovu planiranog, sistematskog, kontinuiranog i naučno utemeljenog sistema evaluacije.

Evaluacija može biti **interna** i **eksterna**. **Interna** evaluacija je ocjenjivanje od strane onih koji su unutar sistema, a to je vaspitno-obrazovna ustanova ili kratko rečeno škola. Samoevaluaciju obavlja sama vaspitno-obrazovna ustanova da bi ocjenila kvalitet rada i usmjerena je na proces sa ciljem unapređivanja i poboljšanja kvaliteta rada. **Eksterna** evaluacija je ocjenjivanje od strane onih koji su izvan konkretne vaspitno-obrazovne institucije, kao npr: Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo ili Ispitni centar.

*Kada dunu vjetrovi promjena, jedni grade zidove a drugi vjetrenjače.
Kineska poslovice*

1. SUŠTINA I ZNAČAJ VREDNOVANJA

Evaluacija obuhvata dvije uzajamno povezane kategorije. Bez praćenja razvojnih vaspitno-obrazovnih tokova, ne mogu se pouzdano sagledavati promjene u razvoju i realizaciji vaspitno-obrazovnih ciljeva škole. Praćenjem se ostvaruje uvid u izbor sadržaja, postupaka, metoda, oblika i sredstava u realizaciji programskih zadataka škole, aktivnosti učenika, nastavnika i svih zaposlenih. Evidencija pedagoške dokumentacije je baza za uspješno mjerenje pedagoškog rada. Opšte značenje mjerenja je upoređivanje dvaju veličina od kojih je jedna mjerna osnova. Mjerenjem se utvrđuje stanje određene pedagoške pojave, daje dijagnoza stanja i, ako treba, preduzimaju mjere za poboljšavanje kvaliteta u vaspitno-obrazovnoj ustanovi. Mjerenjem se konstatuju kvantitativni odnosi kojim se upoređuju znanja među učenicima, a vrednovanjem se konstatuju šire promjene u razvoju ličnosti pojedinca. Praćenje i vrednovanje unose dinamiku, podstiču i pokreću postizanje boljih rezultata.

Otpori vrednovanju se manifestuju u formi suprostavljanja brojnoj evidenciji i dokumentaciji koja simbolizuje savremenu školu. Nastavnik je „mjerni instrument“ učeničkih znanja izraženih ocjenama od 1 do 5. Ocjene nijesu uvijek pouzdan metrijski materijal i adekvatan indikator znanja učenika.

¹² Đ. Đorđević, 1999.



Slika 1¹³

Nastavnik kao „mjerni instrument” ne bi trebalo da utiče na vrijednost ocjene, već to treba da zavisi isključivo od učenika. U praksi je sasvim drugačije. Ocjena više zavisi od nastavnika kao ocjenjivača, i od ocjenjivanja, nego od odgovora, tako da je za đaka važnije ko ga pita, nego koliko je njegovo poznavanje predmeta.¹⁴ Svaki nastavnik – profesor ima svoju skalu zahtjeva.

Vaspitno-obrazovni rad ima svoje tri faze: **pripremnu, operativnu i fazu verifikacije.**

Vrednovanje pripremne faze nastavnog rada obuhvata izbor pojedinih oblika, metoda i sredstava - individualni ili grupni rad, primjeni grafikona, projektor, računara itd.

Jedan od načina praćenja nastavnog rada je i posjeta direktora i pedagoga nastavnom času.

U fazi verifikacije nastavnog rada, vrednuju se ostvareni rezultati učenika i nastavnika primjenom raznih testova, ček-lista, skalera i upitnika.

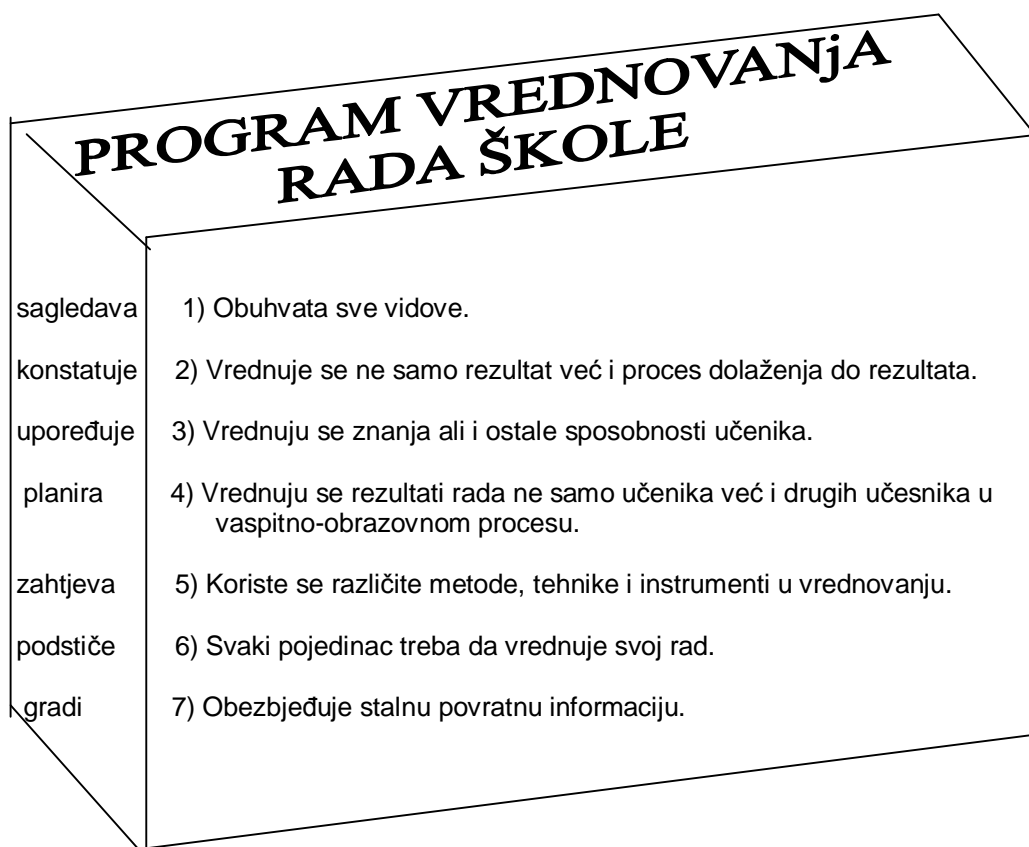
U nastavnom procesu su elementi sistema učenici, nastavnici i ostale strukture, kao i mediji koji učestvuju u prenošenju informacija i vrijednosti.

¹³ Trivium uzročnih efekata na razvoj sistema vrednovanja.

¹⁴ Z. Bujas

Sovjetski pedagog Amonašvili¹⁵ ističe da strukturu nastavno-saznajne djelatnosti čine razumijevanje i usvajanje nastavno-saznajnih problema, vrednovanje rezultata u skladu sa utvrđenim standardima. Međutim, u organizaciji nastave, po pravilu, izostaje etapa vrednovanja. Učenici često nijesu na vrijeme upoznati sa svojim rezultatima, a nastavnik sa velikim zakašnjenjem dolazi do slike znanja svojih učenika. Kao što nastava bez stalne povratne informacije nije cjelovit saznajni sistem, tako škola bez razrađenog programa vrednovanja nije cjelovit organizacioni sistem. Škole, uz program rada, moraju da razrade i program vrednovanja rada. Program vrednovanja čine sljedeći zahtjevi:

- vrednovanje svih vidova rada, a ne samo nastave;
- pored efekata treba vrednovati i proces dolaženja do tih efekata;
- kompleksni sistem vrednovanja pretpostavlja vrednovanje ne samo znanja nego i drugih vrijednosti (stavovi, interesi, navike, potrebe...);
- vrednovanje treba da obuhvati sve učesnike u vaspitno-obrazovnom procesu i nužno je da se u vrednovanju kvaliteta procesa rada i rezultata i vrijednosti primjenjuju različiti instrumenti i tehnike vrednovanja i samovrednovanja, da se podstiče razvoj i unapređuje vaspitno-obrazovni rad na svim nivoima, a takođe važno je da vrednovanje kontroliše i stimuliše sve učesnike vaspitno-obrazovnog procesa.



Slika 2

¹⁵ S. A. Amonašvili, Znanje, Moskva, str. 33, 1980.

2. PROGRAM PRAĆENJA I VREDNOVANJA RADA ŠKOLE – interna evaluacija

| OPIS | IX | X | XI | XII | I | II | III | IV | V | VI | Nov vs | Nosilac |
|--|----|---|----|-----|---|----|-----|----|---|----|-----------|---------|
| <p>IZRADA DOKUMENTACIJE ZA PRAĆENJE REALIZACIJE PROGRAMSKIH ZADATAKA ŠKOLE</p> <p>1. Dokumentacija za svakodnevno kontinuirano praćenje osavremenjavanja vaspitno-obrazovnog procesa: a) lista praćenja nivoa organizacije vaspitno-obrazovnog rada u školi.</p> <p>2. Izrada dokumentacije za svakodnevno praćenje ostvarivanja fonda radnog vremena na realizaciji programskih zadataka škole: a) realizacija fonda časova, b) odsustva sa posla zbog bolovanja i privatnih potreba, c) odsustva zbog stručnog usavršavanja nastavnika.</p> <p>3. Izrada kumulativnog izvještaja o radu nastavnika u toku školske godine.</p> <p>4. Izrada kumulativnog izvještaja o radu razrednog starješine u toku školske godine.</p> <p>5. Izrada dokumentacije za planiranje svih vidova rada u školi: slobodnog vremena, slobodnih aktivnosti, nastavnog rada i slično.</p> <p>6. Izrada adekvatnog profila pedagoške dokumentacije za izradu godišnjeg programa rada škole.</p> <p>7. Usavršavanje – dopuna postojeće dokumentacije za praćenje rada u školi i to: a) vođenje hronologije rada škole, b) vođenje hronologije o radu odjeljenjske zajednice, c) registar programa rada škole, d) registar planova i priprema, e) registar izvještaja o radu škole, f) foto – dokumentacija škole sredena u albumima i po rubrikama, g) kartoteka stručnog usavršavanja nastavnika, h) kartoteka roditelja učenika, i) foto – dokumentacija o učenicima škole, j) knjiga nagrađenih i pohvaljenih učenika, k) koncepti održanih predavanja, l) kartoteka didaktičkih materijala (individualizovana, programirana), lj) hemeroteka radova, m) registar dodjeljenih priznanja školi, n) dokumentacija o karakterističnim radovima učenika.</p> <p>8. Izrada instrumenata za mjerenje i procjenjivanje vaspitno-obrazovnih rezultata.</p> <p>9. Izrada instrumenata za procjenjivanje rada učenika.</p> <p>10. Izrada serija mikro-zadataka objektivnog tipa za kontinuirano praćenje rada učenika (10 nastavnih jedinica) raznih predmeta.</p> | | | | | | | | | | | | |

*Moramo se dakle potruditi da nam škole ne ostare, da nam se pre vremena ne umore i da ne ostare prosvetni radnici, da nam deca dolaze u školu svoje, a ne naše mladosti.*¹⁶

¹⁶ Dušan Radović

Nije dovoljno ciljati, moraš da gađaš. (italijanska poslovice)

Počni da predeš vunu i Bog će ti poslati preslicu. (njemačka poslovice)

*Nauka je izgrađena od činjenica kao što je kuća sagrađena od opeka, ali gomila činjenica nije nauka, kao što ni hrpa opeka nije kuća.*¹⁷

*Ako je obrazovanje danas sivo, sutra će čitavo društvo biti crno.*¹⁸

Jedno od važnih načela reformisane škole je da učenici i nastavnici permanentno vode dijalog o kvalitetu rada u školi. Pokret za kvalitetne škole u Americi inicirao je sedamdesetih godina psihijatar dr. William Glasser, koji je postao predvodnik reforme školstva.¹⁹ Menadžer kvaliteta dr. W. E. Deming je izložio osnove TQM – *Total Quality Management* u 14 tačaka - kako prekinuti dosadašnji rad i promijeniti odnos prema radu. Sve aktivnosti treba usmjeriti prema vrijednostima - kvalitetu. Da bi se postigao kvalitet u školama treba ukinuti prisilu, a razvijati unutrašnju motivaciju. Deming tvrdi da kvalitetno nije skupo, kvalitet štedi novac. Kvalitetan rad, bez prinude, eliminiše bježanje sa nastave, uništavanje školske imovine i suspendovanje učenika iz škole.

Empirijske studije o provjeri kvaliteta rada preko radnih učinaka i upoređivanja rezultata decenijama postoje naročito u Njemačkoj, Austriji i Švajcarskoj. Bilo je čak i otpora od strane škola, pa i zvanične politike. Prvi korak u potpunom uvođenju eksterne evaluacije u školu su takozvani dijagnostički radovi u osnovnim školama u Baden-Vitenbergu, a krajem prošlog vijeka i većini drugih pokrajina u Njemačkoj, Austriji i Švajcarskoj.

Velika međunarodna istraživanja kao TIMSS ili PISA, imala su za cilj da daju sliku o cijelom školskom sistemu i da dobijeni rezultate budu dati na uvid školama i ministarstvima. Kod PISA studije bilo je obuhvaćeno 210 škola i 1,3% svih škola drugog stepena u Njemačkoj. Ovi podaci bili su nepouzđani, jer je bio obuhvaćen mali broj škola.

Danas se u pojedinim saveznim pokrajinama u Njemačkoj sprovode istraživanja kvaliteta. To su: *Istraživanja početnih osnova učenja* u Hamburgu (LAU), *MARKUS* projekat u RAJLAND PLACU, *BMT* studija u Bavarskoj i *Qua SUM* studija u Brandenburg. Ono što je zajedničko ovim istraživanjima je sveobuhvatnost škola, a istraživanje uključuje sve učenike i razrede i traje tokom cijele nastavne godine. Ovim se dobija i povratna informacija koja ima višestruko značenje za škole, nastavnike, roditelje, učenike i zvanične državne organe koji se bave pitanjem školstva.

„Da bi se rezultati testiranja u školama primijenili u praksi, presudan je način na koji se iz dobijenih podataka i rezultata istraživanja daje povratna informacija školama i to:

- Kako će se uopšte izraziti rezultati?
- Kada slijedi povratna informacija školama?
- Da li škole i nastavnici dobijaju pomoć pri tumačenju dobijenih podataka?
- Imaju li škole na raspolaganju određene resurse za intervenciju?

Nastavnici u školama imaju svoju recenziju istraživanja i ona daje specifičan smjer i tokove samom istraživanju. U tom smislu mogu se izraziti nepovoljni momenti sprovedenih istraživanja ako:

- rezultati nastaju bez uzimanja u obzir specifičnih uslova u kojima djeluje određena škola, tako da je moguće samo poređenje rezultata vlastitog razreda sa ukupnom srednjom vrijednošću;
- povratna informacija dođe tek duže vrijeme nakon prikupljanja i obrade podataka;
- pojedinačne škole budu prepuštene sebi u tumačenju dobijenih rezultata;
- nijesu na raspolaganju mogućnosti intervencije u smislu mogućnosti podrške školama koje su učestvovala u istraživanju.²⁰

¹⁷ A. Poenkare

¹⁸ Strugacki

¹⁹ „Škola bez neuspjeha” 1969. god.

²⁰ Dr. M. Andevski, Filološki fakultet Novi Sad, stručni članak 50/2004.

Navedena pitanja dobijaju na značaju s obzirom na to da evaluacija učenika u reformisanoj školi treba da slijedi sljedeće: sa jedne strane radi se o potrebi evaluacije obrazovnih standarada, a sa druge strane evaluacija treba da bude glavni instrument kvalitetnijeg rada u školama.

2.1. ISKUSTVA DRUGIH ZEMALJA

Eksterna evaluacija u njemačkim školama izazvala je u početku veliku rezervisanost i izvjesnu nelagodnost. Javnost/transparentnost eksterne evaluacije je vrlo bitna da bi se ona prihvatila u obrazovnim ustanovama i društvu u cjelini.

„U SAD je npr. *poučavanje za testiranje* (teaching to the test) široko rasprostranjeno i često dovodi do nepoželjnih stanja:

- uvježbavanje pitanja višestrukog izbora (multiple choice);
- cvjetanje pomoćnih ustanova koje nude obuku za testove (što još jednom pooštava socijalne "makaze");
- manipulacija rezultatima testova (u Njujorku je 2000. godine oko 50 nastavnika i školskih upravitelja optuženo za ove delikte);
- povećani pritisak na slabe učenike da poboljšaju učinak, što u ekstremnom slučaju dovodi do njihovog isključenja iz škole;
- formiranje elitnih" i „underdog" škola.²¹

U Kaliforniji i Masačusetsu nastavnici često imaju otpor prema ovakvom prikupljanju podataka. Profesor H. Hardner (Harvard) kritikuje nastojanja postizanja dobrog prosjeka na testovima koji se smatra važnijim od same suštine vaspitanja i obrazovanja.

3. STANJE KOD NAS

Eksternu evaluaciju u Crnoj Gori vrši Republički ispitni centar (RIC). Dobijeni rezultati koriste se za upravljanje i unapređivanje kvaliteta obrazovanja.

Pored RIC-a eksternu evaluaciju vrše: Zavod za školstvo, Ministarstvo prosvjete i nauke i Prosvjetna inspekcija. Zakonom je propisana eksterno-interna provjera znanja na kraju prvog, drugog i trećeg ciklusa u osnovnoj školi iz pojedinih predmeta.

Nakon završenog 4. razreda gimnazije, 2010. godine, učenici će polagati maturalni ispit.

Zavod za školstvo bavi se aktivnostima unapređivanja kvaliteta, a Ispitni centar ima funkciju utvrđivanja ostvarenog kvaliteta. U sistemu obrazovanja u Republici Crnoj Gori promjene podrazumijevaju: decentralizaciju sistema, veću autonomiju škole i nastavnika. Na nacionalnom nivou propisuju se ciljevi i standardi tj. očekivani ishodi obrazovanja, koji su jednaki i obavezni za sve učenike, a put do njihovog ostvarenja ostavljen je školi i nastavniku. Jedan dio sadržaja programa određuje sama škola. Učenici mogu da izaberu pojedine izborne predmete. Nastavnici imaju autonomiju u načinu organizovanja i realizacije nastave.

Decentralizacija sistema znači i veću odgovornost za škole i nastavnike. Da bi se pratio kvalitet obrazovanja u decentralizovanom sistemu, pored svakodnevne interne evaluacije koju sprovode škole, potrebna je i eksterna evaluacija.

²¹ Dr. M. Andevski, Filološki fakultet Novi Sad, stručni članak 50/2004.

3.1. OSNOVNA ŠKOLA

U devetogodišnjoj osnovnoj školi predviđena je provjera znanja sa eksterno pripremljenim zadacima na kraju svakog od tri predviđena obrazovna perioda:

- Završetkom trećeg razreda provjerava se znanje učenika iz maternjeg jezika i matematike. Zadatke priprema Ispitni centar u skladu sa standardima znanja, a sprovođenje postupka je interno. Rezultati ne utiču na ocjenu učenika i koristiće se kao povratna informacija školi, učenicima i roditeljima učenika.
- Završetkom šestog razreda provjerava se znanje učenika iz maternjeg jezika, matematike i stranog jezika na isti način kao na kraju prvog ciklusa.
- Završetkom devetog razreda eksternom provjerom ocjenjuje se znanje učenika iz maternjeg jezika, matematike i izbornog predmeta. Mjere se standardi znanja koje bi trebalo da je učenik postigao do završetka osnovne škole. Ocjenjivanje je eksterno.

Rezultati eksterne provjere koristiće se kao jedan od kriterijuma za upis učenika u srednje škole.

3.2. GIMNAZIJA

Eksterna provjera znanja učenika u gimnaziji predviđena je u obliku maturalnog ispita. Učenici na maturalnom ispitu polažu obavezne i izborne predmete. Maturalni ispit mora zadovoljavati evropske standarde. Eksterni ispitivači biće uključeni u proces polaganja maturalnog ispita. Za pojedine predmete uradiće se ispitni katalozi. Katalozima će se odrediti obim gradiva, nivo težine i način provjere znanja. Zakon dozvoljava i organizovanje polaganja međunarodne mature.

3.3. STRUČNO OBRAZOVANJE

U Zakonu o stručnom obrazovanju, član 82 i 84 se navodi: „Nakon završene četvorogodišnje stručne škole, učenik polaže **stručni ispit**“. Bliže propise o načinu i postupku i vremenu polaganja maturalnog ispita donosi Ministarstvo prosvjete i nauke.

4. O PROJEKTU REPUBLIČKOG TESTIRANJA OBRAZOVNIH POSTIGNUĆA UČENIKA/CA TREĆEG RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE (MATERNJI JEZIK I MATEMATIKA)

Cilj Republičkog testiranja učenika trećeg razreda je da se utvrdi šta su učenici naučili, kojim su znanjima i vještinama ovladali i šta sve utiče na kvalitet i nivo tih znanja. Eksternom provjerom će se kontinuirano pratiti postignuća učenika trećeg razreda osnovne škole iz maternjeg jezika i matematike. To će omogućiti upoređivanje znanja učenika koji rade po starom nastavnom programu sa postignućima od školske 2006/07. po novom programu.

Dobijena saznanja pomoći će reformi obrazovnog sistema u Crnoj Gori kroz:

- unapređivanje postojećih nastavnih programa;
- određivanje prioriteta profesionalnog usavršavanja nastavnika;
- poređenje postojećeg i reformisanog obrazovnog sistema;
- praćenje efekata reforme;

- povratnu informaciju školama, da sagledaju pravo stanje, i da planiraju sopstveni razvoj;
- nastavnici dobijaju informacije o svojim učenicima i koriguju svoj rad;
- roditelji stižu pravu sliku o kvalitetu rada škole;
- stručna javnost dobija validne podatke za dalja istraživanja.

Godine 2004. realizovano je pilot istraživanje - Republičko testiranje obrazovnih postignuća učenika trećeg razreda osnovne škole iz maternjeg jezika i matematike. To je evaluativno istraživanje sa jasnim ciljem, sa međunarodnim pravilima i standardima. Pilot projekat obuhvatao je testove maternjeg jezika (srpski i albanski) i matematike na kraju trećeg razreda osmogodišnje škole. Uporedo sa testovima realizovan je i upitnik za učenike, nastavnike i direktore škola. Cilj upitnika je dobijanje informacija o uslovima i ambijentu u kojima žive i uče učenici. Istraživanjem je obuhvaćeno 24 od 161 škole u Crnoj Gori sa 1749 učenika, što čini petinu ukupne populacije učenika trećeg razreda školske 2004/05. godine. Istraživanjem je bilo obuhvaćeno 11,50% učenika koji nastavu prate na albanskom jeziku. Najvažniji dio posla bila je priprema za testiranje. Priprema se sastojala od: sastavljanja testova, izbora škola – odjeljenja, kodiranje, šifriranje, unošenje podataka o učeniku, nastavniku i školi u bazu podataka. Ovaj pilot projekat dao je dobru osnovu za naredna evaluativna istraživanja i omogućio svim učesnicima obuku za sastavljanje testova, proceduru testiranja i analizu dobijenih podataka.

„Cilj upitnika bio je da se prikupе objektivni podaci od nastavnika/ca i direktora škole o uslovima u kojima se nastava i učenje odvijaju i da se, na osnovu tih podataka, objasni ostvareni rezultat na testu iz maternjeg jezika i matematike.

Upitnicima za učenike/ce prikupljeni su brojni podaci o razumljivosti testa iz maternjeg jezika i matematike; o veličini i obrazovnoj strukturi porodice; o uslovima u kojima učenik/ca uči kod kuće; o tome kako provodi slobodno vrijeme; kako radi i ko mu/joj pomaže prilikom izrade domaćih zadataka; o uslovima i načinu učenja na časovima itd.

Neophodno je naglasiti da su učenici/ce na ovom uzrastu prvi put bili u situaciji da popunjavaju upitnik, tako da je bilo i nekih neočekivanih odgovora (45% učenika ima kompjuter, 85% atlas i rječnike...).

Upitnikom za nastavnike/ce traženi su odgovori na pitanja o dodatnim stručnim kompetencijama nastavnika/ca, o načinima pripremanja za nastavu, o nastavnim metodama i realizaciji nastave, o raznim oblicima ocjenjivanja, o zainteresovanosti roditelja za postignuće njihove djece.

Postignuća na testu nijesu vrednovana nijednom ocjenjivačkom metodom koja se primjenjuje u školskoj praksi. Problem se rješavao **kodiranjem**. Za svako pitanje-zadatak u sveskama određeni su kodovi (šifre) sa precizno utvrđenim značenjem. Paralelno sa produkcijom test-zadataka, autori testova su predviđali moguće odgovore ispitanika (tačni, netačni, djelimično tačni i mogućnost da učenici/e ne rješavaju pitanja-zadatke) i svakom odgovoru na jedinstven način pridruživali šifru ili kod. Na primjer, da bi se dobilo više informacija o zadatku, predviđa se više kodova za tačne odgovore: jedan kod za očekivano rješenje, drugi za rješenje dobijeno na drugi način itd. Analogno tome, vršila se klasifikacija netačnih odgovora. Na taj način dobijaju se kodne sveske čija je uloga u istraživanju izuzetno značajna. Njihovom strogom primjenom postiže se da svaki član komisije prilikom pregleda testova na isti način prepozna odgovore testiranih učenika. Dakle, u toku pregledanja testova potpuno je isključena subjektivnost pregledača.²²

U okviru istog projekta, školske 2005/06. godine organizovano je Republičko testiranje postignuća učenika trećeg razreda osnovne škole u 73 od 161 osnovne škole u 18 od 21 opštine u Crnoj Gori. U 66 škola nastava je na maternjem – srpskom jeziku, u

²² Studija – Republičko testiranje obrazovnih postignuća učenika/ca trećeg razreda osnovne škole iz maternjeg jezika i matematike, Podgorica, 2006., str. 10.

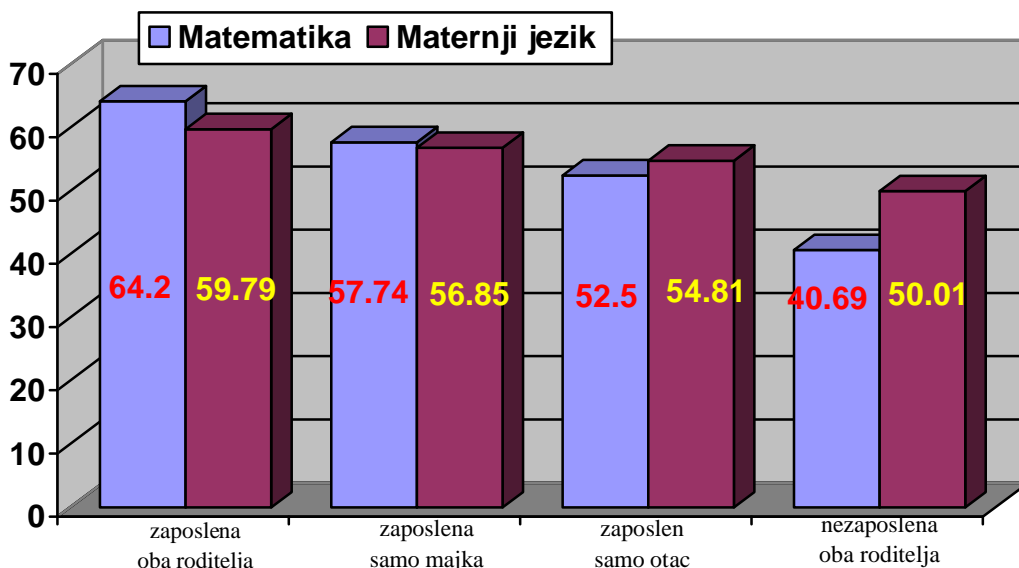
dvije na albanskom, a u pet škola na oba jezika. Testiranjem je obuhvaćena svaka oblast u Republici, seoske i gradske sredine i 35 područnih odjeljenja matičnih škola.

Testiranje je obavljeno od 30.05. do 3.06.2006. godine. Testom je obuhvaćeno 3472 učenika trećeg razreda što je 38,3% u Crnoj Gori, među kojima 292 ili 70,1% prati nastavu na albanskom jeziku. Testiranjem je obuhvaćeno 165 odjeljenja (od kojih 19 prati nastavu na albanskom jeziku). Iz urbanih cjelina je 114 odjeljenja, a 51 odjeljenje iz ruralnih sredina. Uzorak je obuhvatio 31 višerazredno – kombinovano odjeljenje radi upoređivanja postignuća jednorazrednih i višerazrednih odjeljenja.

Postignuća po odjeljenjima (školama) su neujednačena: iz maternjeg jezika interval rezultata je od 9% do 90%, a iz matematike od 7% do 86%. Procjena je da je neujednačen kvalitet nastave u školama, a isto tako i kriterijum ocjenjivanja. Na uspjeh – postignuće učenika utiču i ostali brojni faktori (socioekonomski faktori ...).

Uočeno je da su rezultati u seoskim školama iz oba predmeta slabiji od rezultata u gradskim i prigradskim školama. Od 35 područnih odjeljenja iz 25 škola u 25 odjeljenja iz oba predmeta su ispod republičkog prosjeka, dok su u 10 odjeljenja iznad republičkog prosjeka. Postignuća učenika područnih odjeljenja su slabija od odjeljenja matičnih škola. U odnosu na pol, postignuća iz maternjeg jezika su: dječaci 53,76%, djevojčice 59,08%, a iz matematike: dječaci 57,40% , a djevojčice 57,70%.

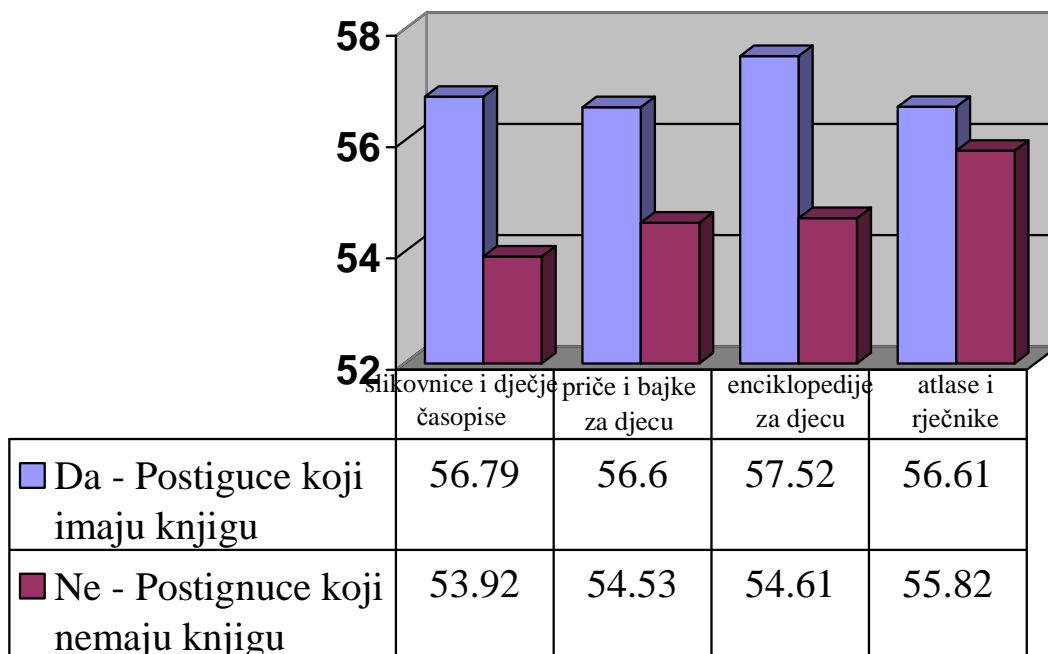
Zaposlenost roditelja i postignuća učenika



Slika 3. Povezanost zaposlenosti roditelja s postignućima učenika iz maternjeg jezika i matematike

USLOVI KOJE DJECA IMAJU KOD KUĆE

Pitanje: Da li učenik/ca kod kuće ima ...



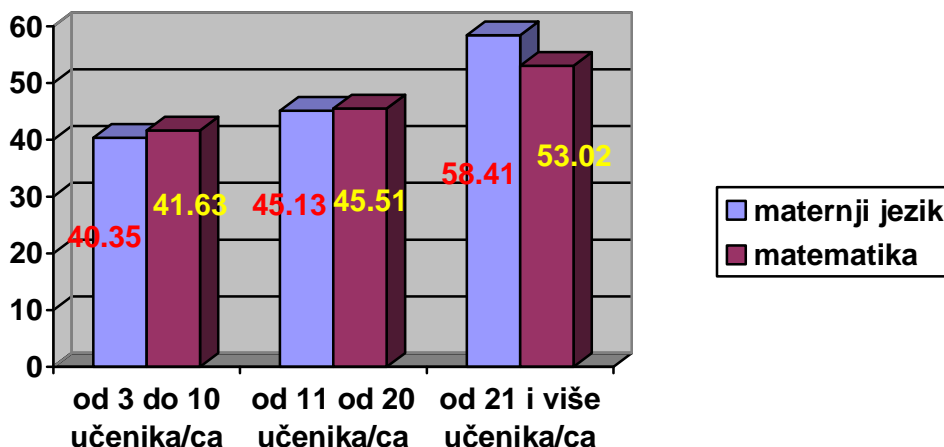
Slika 4. Posjedovanje knjiga i postignuća iz maternjeg jezika

USLOVI U ŠKOLI

Od uslova u školi izdvojen je broj učenika/ca u odjeljenju. U Tabeli 1 je dat pregled brojnosti testiranih odjeljenja.

Tabela 1. Broj odjeljenja i učenika

| broj učenika/ca u odjeljenju | do 5 | 6 – 10 | 11 – 15 | 16 – 20 | 21 – 25 | preko 25 |
|------------------------------|------|--------|---------|---------|---------|----------|
| broj odjeljenja | 22 | 17 | 6 | 18 | 55 | 47 |



Slika 5. Prosječno postignuće iz maternjeg jezika i matematike u odnosu na brojnost odjeljenja

U ispitivanim odjeljenjima trećeg razreda 83% su učiteljice, a u 17% učitelji. Učitelji/ce su u 41,7% starosne dobi od 30 – 39 godina. Sa višom školskom spremom je 62,2%, 50% ima do dvanaest godina rada u prosvjeti, a skoro 14% ima preko trideset godina rada u prosvjeti. Sa visokom školskom spremom je 25,6% učitelja/ca. Preko 80% učitelja/ca koristi aktivne metode rada.

Tabela 2. Broj učenika/ca u odjeljenju koji su znali sva slova

| znali su slova prije polaska u školu | broj odjeljenja | procenat |
|--------------------------------------|-----------------|----------|
| Niko nije znao | 52 | 31.5 |
| znalo do 25% u odjeljenju | 60 | 37.7 |
| znalo do 50% u odjeljenju | 34 | 21.4 |
| znalo od 51 – 100% u odjeljenju | 13 | 8.2 |
| nijesu odgovorili | 4 | 2.6 |

Tabela 3. Broj učenika/ca u odjeljenju koji su znali da računaju prije polaska u školu

| znali da računaju prije polaska u školu | broj odjeljenja | procenat |
|---|-----------------|----------|
| Niko nije znao | 69 | 41.8 |
| znalo do 25% u odjeljenju | 76 | 47.4 |
| znalo do 50% u odjeljenju | 13 | 8.2 |
| znalo od 51 – 100% u odjeljenju | 1 | 0.6 |
| nijesu odgovorili | 4 | 2.6 |

Tabela 4. Broj djece sa razvojnim smetnjama (specijalnim potrebama)

| broj djece* | broj odjeljenja | procenat |
|-------------|-----------------|----------|
| 0 | 117 | 73.6 |
| 1 | 30 | 18.9 |
| 2 | 8 | 5.0 |
| 3 | 3 | 1.9 |
| 5 | 1 | 0.6 |
| ukupno | 159 | 100.0 |

*Broj 1 označava *malo*, a broj 5 *mного*, između se nalaze ostali brojevi, odnosno stepeni.

Sve gore navedene tabele i dijagrami dati na slikama dio su Studije.²³

Testiranjem je utvrđena izrazita neujednačenost postignuća učenika trećeg razreda u Crnoj Gori. Glavni cilj eksternih testiranja je poboljšanje sistema obrazovanja da bi sva djeca ostvarila pravo na kvalitetno obrazovanje. Roditelje treba mnogo više uključivati u rad škole. Uključenost roditelja u rad škole zavisi i od njihovog ličnog obrazovanja. Postignuća su dobrim dijelom i odraz komunikacije između učenika i učitelja/ice. Utvrđena je i potreba implementacije i korišćenja nastavnih metoda i tehnika koje su usmjerene na samostalan rad učenika i razvijanja svijesti o potrebi za znanjem što je primarni zahtjev tržišnog shvatanja svijeta. Istraživanja su pokazala da se treba više ulagati u seoske škole gdje su slabiji rezultati i tako bi došli do ujednačenosti kvaliteta u cijeloj Republici. Rezultati su pokazali da je većina učenika/ca savladala gradivo na nivou prepoznavanja. Značajna je razlika među školama i testiranim grupama kada se radi o složenim znanjima i vještinama iz maternjeg jezika. Slična situacija je i iz matematike.

Eksterno testiranje biće redovna praksa u obrazovnom sistemu Crne Gore i kroz rezultate istraživanja unapređivati obrazovanje.

LITERATURA

1. Havelka, N.: Psihologija međuljudskih odnosa u obrazovanju, CURO, Beograd 1996.
2. Havelka, V. i saradnici: Efekti osnovnoškolskog obrazovanja, Institut za psihologiju, Beograd, 1992.
3. Ivić, I. i saradnici: Aktivno učenje i nastava, Beograd, 2001.
4. Vilotijević, M.: Vrednovanje pedagoškog rada škole, Naučna knjiga, Beograd, 1992.

²³ Studija – Republičko testiranje obrazovnih postignuća učenika/ca trećeg razreda osnovne škole iz maternjeg jezika i matematike, Podgorica, 2006.

UČESNICI U PROCESU ŠKOLSKOG RAZVOJNOG PLANIRANJA

Mentorka:
Zorica Minić

Kandidat:
Nusret Bajrović

**OŠ „Bratstvo-jedinstvo”
Skarepača,
Rožaje
2007.**

UVOD

Potreba da se novi obrazovni programi što više prilagode razvojnim potrebama djeteta i da preovlada kvalitet nastave čine osnov promjena u obrazovanju. Obrazovanje kakvo promjenama želimo da postignemo omogućuje svakom djetetu da stekne trajnija znanja i obrazuje se prema svojim mogućnostima. Obrazovanje mora biti dostupno svoj djeci, nezavisno od pola, nacionalnog ili etničkog porijekla, jezika, socijalnog položaja itd. Ravnopravnost u obrazovanju podrazumijeva stvaranje realnih mogućnosti za svu djecu da učestvuju u obrazovanju. No, dostupnost obrazovanja i učešće populacije u samom procesu nijesu sami po sebi dovoljni da garantuju kvalitet obrazovanja. Indikatori kvaliteta obrazovanja su: kvalitet školske sredine, kvalitet školskog programa, kvalitet procesa nastave i kvalitet postignuća u učenju i nastavi. Sve ovo podrazumijeva modernizaciju metoda nastave i učenja što čini ključni segment reforme obrazovanja s obzirom da ispitivanja školskih postignuća kod nas pokazuju da znanja i umijeća stečena u našim školama, nijesu trajna i funkcionalna i gotovo da se ne mogu koristiti van škole. Izgrađivanje vlastitih znanja učenika dovodi do poboljšanja efikasnosti i kvaliteta škole, čime se mijenja položaj učenika u školi, a što korespondira sa osnovnim ciljevima promjena u vaspitno-obrazovnom sistemu. Promjena postojeće nastavne prakse svakako ide u pravcu poboljšanja kvaliteta, trajnosti i primjenljivosti znanja koja učenici stiču u školi. Reforma obrazovanja kao razvojna koncepcija ima izgleda na uspjeh ako su u ostvarivanje te ideje uključeni pripremljeni i osposobljeni kadrovi – ljudski resursi. Čovjek je stoga najznačajniji i nezamjenljiv resurs. Njegova neprekidna potreba za učenjem i kreacijom, sticanjem vještina i znanja, čine ga nezamjenljivim faktorom i u sferi reforme obrazovanja.

1. ŠKOLSKO RAZVOJNO PLANIRANJE

Razvojno planiranje podrazumijeva postavljanje novih ciljeva u skladu sa kvalitativnim promjenama i dostignućima. U procesu realizacije programskih ciljeva, data je autonomija postizanja definisanih ishoda – standarda, što znači, uvažavati individualne razlike djece kako u stilu tako i načinu učenja. To čini osnov savremenog nastavnog pristupa individualizacije. Ukupan vaspitno-obrazovni proces je usmjeren na usvajanje znanja, vještina, stavova i vrijednosti u skladu sa razvojnim i ličnim potrebama i interesovanjima. Model definisanih ciljeva, zadataka, konkretnih operacija, traži od škole prepoznavanje autentičnih potreba i iznalaženje načina njihovog zadovoljavanja, što čini stvaralački i kontinuiran proces a što i jeste školsko razvojno planiranje. To školu čini fleksibilnom i sposobnom za trajno mijenjanje, što je imperativ reformskih procesa. Proces školskog razvojnog planiranja iziskuje povezivanje kako unutar tako i van škole sa svim zainteresovanima, a radi ostvarivanja istih ciljeva u otklanjanju nedostataka i stvaranju boljih uslova za razvoj škole.

Planiranje je sistemska aktivnost promjena vezanih za prikupljanje informacija, njihovu analizu i sintezu, programiranje aktivnosti, ostvarivanje programa, kontrolu programa, izmjene i dopune koje se ostvaruju u školi po postavljenim ciljevima za određeno vrijeme. Permanentna aktivnost planiranja omogućava stalni uticaj na ponašanje svih dijelova škole, što omogućava pozitivna zbivanja u školi i sprječava negativnosti. Činjenica je da se kod aktivnosti planiranja javlja otpor. To predstavlja jednu od teškoća u planiranju, poput pojave promjena nastavnih planova i programa, naročito pred sami početak školske godine.

1.1. PRINCIPI PLANIRANJA

Izrada programa u školama ima sljedeće principe planiranja:

Princip trajnosti čini osnovni, najvažniji princip jer zahtijeva permanentno usavršavanje programa kao i dopunu planskih zadataka. On omogućava rekonstrukciju postojećeg programa za narednu godinu na osnovu prikupljenih indikatora, što omogućava njegovo potpunije ostvarivanje.

Princip kompleksnosti govori o čvrstoj povezanosti svih pojedinačnih programa u jedinstvenu cjelinu unutar škole. Školski su programi, zbog nedostatka materijalnih sredstava za rad, često nerealni i neostvarljivi.

Princip timskog planiranja zahtijeva maksimalno angažovanje svih subjekata u izradi programa. Zajednički se odlučuje o poslovima u izradi programa. Za uspješnu realizaciju programa, podjednako su odgovorni svi zaposleni u školi.

Princip realnosti se sastoji u realnom planiranju potreba sa postojećim kadrovima i sredstvima ne precjenjujući a i ne potcjenjujući sredstva, mogućnosti i raspoložive snage.

Princip konkretnosti je u vezi sa principom realnosti i taksativno utvrđuje nosioce planiranih zadataka. Ovaj princip je ostvarljiv jer omogućava racionalno korišćenje kadrova, prostora i sredstava i vremena, što omogućava blagovremenu i uspješnu realizaciju.

1.2. FUNKCIJE PROGRAMIRANJA

Planiranje kao proces nije samo u funkciji strukturiranja škole. Može se reći da čak upravlja istom, jer škola mora biti sposobna da prima promjenljive sadržaje iz spoljašnjeg svijeta a i da svojim djelovanjem utiče na promjenu sredine. Dakle, nema zatvorenog sistema, već mora biti zastupljen visoki stepen fleksibilnosti radi postizanja dinamičnosti i potpune otvorenosti. Povezivanje sa privredom, društvom, roditeljima i svim građanima, predstavlja imperativ savremene škole.

Ostvarivanjem razvojnog programa, planiranje preuzima funkciju permanentnog regulisanja života i rada škole. Stvaralački proces stalnog istraživanja potreba škole, kao i iznalaženje načina zadovoljenja tih potreba svih interesnih grupa, podjelom uloga i odgovornosti, ima određene funkcije i faze u procesu školskog razvojnog planiranja.

Prikupljanje određenih podataka, njihova analiza i sinteza omogućavaju uklanjanje faktora koji mogu da umanje uspješnost realizacije postavljenih ciljeva u procesu planiranja. Zato su istraživanja osnov svakog programiranja a njegova osnovna funkcija jeste strukturiranje života i rada škole.

Informativna funkcija programiranja održava sistem informacija, realnih činjenica, istraženim problemima na kojima je bazirano programiranje. Pravac realizacije je vođen neophodnim informacijama i programskim sadržajima kao i činiocima realizacije, što predstavlja zaštitu od većih propusta u realizaciji.

Regulativna funkcija programiranja je sistem zahtjeva i postupaka koji su obavezujućeg, normativnog karaktera za sve članove škole. Informativnost je osnova za regulativno programiranje. Kako je dobar dio školskih programa dobrim dijelom deklarativan, to oni ne

mogu biti usmjerivači i nemaju funkcionalnu već reprezentativnu ulogu. Zbog toga prema tako koncipiranim programima postoji i određena odbojnost prosvjetnih radnika.

Predikativna funkcija programa se sastoji u predviđanju određenih pedagoških ishoda a na osnovu postojećih činjenica i zakonitosti. Predviđanje određenih teškoća kao i način njihovog uklanjanja, bitna su karakteristika valjanih programa, jer nema slučajnosti. Predviđanje je zasnovano na tačnim činjenicama i zakonitosti.

1.3. FAZE RAZVOJNOG PLANIRANJA

Kod školskog razvojnog planiranja su evidentne i faze koje mogu biti brže ili sporije, lakše i teže, a što dinamiku ovog procesa čini drugačijom od škole do škole. Za uspješno dostizanje ishoda bitno je obezbijediti postupnost. Riječ je o sljedećim fazama.

Faza artikulacije se koristi radi sagledavanja specifičnosti i oblasti u kojima su neophodne promjene. Nakon razgovora o stanju u datoj školi, sve interesne grupe rade na stvaranju uslova za učešće u razvojnom planiranju.

Utvrđivanje stanja u školi, ocjenom života i rada škole, postizanje dogovora gdje treba reagovati i uvesti promjene, kao i utvrđivanje faktora na kojima treba raditi, postiže se **fazom dijagnoze**.

Odlučivanje o prioritetima škole kao i određivanje promjena kojima škola teži, postiže se **fazom određivanja** težišta promjena.

Faza planiranja je artikulisanje zadataka kao i izrada vremenskog plana aktivnosti koji vodi ka realizaciji postavljenog cilja. Pored određivanja nosioca aktivnosti treba odrediti i kriterijume uspjeha i ishoda.

Ostvarivanje planiranih aktivnosti angažovanjem raspoloživih potencijala škole i okruženja je predmet **faze realizacije**.

Faza evaluacije ishoda vrednuje postignute efekte, što je istovremeno i početak novog razvojnog ciklusa.

Sadašnje stanje i projekcija željene škole je zapravo razvoj škole, čiji plan zahtijeva vrijeme, strpljenje i angažovanje većine aktera u školi. Realizujući taj proces, istovremeno vršimo i praćenje i evaluaciju koji su od važnosti za razvoj škole, čime ona postaje osnovna jedinka reforme obrazovanja.

1.4. VRSTE PLANIRANJA

Kako je planiranje zapravo modus definisanja ciljeva, zadataka, konkretnih operacija i obrazaca za praćenje i vrednovanje programskih zadataka, ono podrazumijeva timsku aktivnost. Sveukupna školska aktivnost je usmjeravana strateškim pravcem razvoja škole, školskim planiranjem, što nije zamjena tradicionalnog planiranja. Razvojnim planiranjem unosimo u školu željene promjene, čime mijenjamo i sam način planiranja. To znači da postoji evidentna razlika između uobičajenog i razvojnog planiranja, kao što se vidi iz sljedeće tabele:

| Uobičajeno planiranje | Razvojno planiranje |
|--|--|
| Ciljevi su postavljeni spolja, bez saglasnosti učesnika. | Ciljeve definišu učesnici na osnovu zajedničkih potreba, problema, želja. |
| Sve se mora unaprijed isplanirati. | Podrazumijeva da se ne može baš sve isplanirati unaprijed. |
| Struktura je čvrsto određena i uglavnom nepromjenljiva. | Nema čvrstu strukturu, fleksibilno je i podložno promjenama. |
| Češće je rezultat rada pojedinaca nego grupe. | Nužno nastaje tokom procesa u koji su uključeni predstavnici svih interesnih grupa. |
| Glavni akteri u planiranju su obično članovi uprave i oni snose najveću odgovornost. | Svi koji žele su akteri u planiranju i preuzimaju jednaku odgovornost. |
| Dozvoljava hijerarhisko donošenje odluka i podjelu zaduženja, a pravila su unaprijed određena. | Podrazumijeva timski rad, zajedničko utvrđivanje pravila, donošenje odluka i podjelu zaduženja. |
| Dobar plan garantuje uspjeh, pa je sam proces planiranja nevažan u odnosu na cilj. | Proces planiranja i produkti imaju jednaku važnost. Svaki korak se evaluira i to može uticati na promjenu narednih koraka. |
| Planiranje se nužno završava prije početka realizacije. | Planiranje prethodi realizaciji, ali se nastavlja i tokom nje. |
| Problemi se shvataju kao pokazatelji lošeg planiranja. | Problemi se shvataju kao šansa za korekciju plana, a time za promjenu i razvoj. |
| Uobičajeni plan je najčešće segmentiran, a njegovi dijelovi uglavnom nezavisni. | Razvojni plan je kompleksan, a njegovi dijelovi povezani i međuzavisni. |
| U toku same izrade plan je već konkretizovan. | Razvojni plan se konkretizuje kroz različite projekte. |
| Proces se zatvara kada je realizovan plan. | Stalno se otvara novi razvojni ciklus. |

Za proces razvojnog planiranja za period od tri do pet godina potrebno je uraditi dokument školskog razvojnog plana koji obuhvata potrebe i želje svih aktera sa tačno određenim ciljevima, ulogama i odgovornostima. Specifičnosti same škole koja objedinjuje ideje svih ka uspješnom razvoju škole su date u školskom razvojnog planu koji obuhvata:

- sliku škole,
- procjenu potreba škole,
- prioritete pravce razvoja,
- načine njihovog ostvarivanja,
- nosioce aktivnosti,
- vrednovanje uspješnosti.

2. UČESNICI U PROCESU ŠKOLSKOG RAZVOJNOG PLANIRANJA

Ciljni pristup planiranja nastave, u dijelu jačanja odgovornosti škole a koja objedinjuje interese i potrebe učenika, nastavnika, roditelja i lokalne zajednice, nužno iziskuje aktivno učešće svih interesnih grupa u planiranju razvoja škole. Razvojnim planiranjem se obezbjeđuje:

- otvorenost prema promjenama,
- bogastvo inicijativa i ideja,
- veća dostupnost i objektivnost u praćenju kvaliteta obrazovanja i vaspitne funkcije škole,
- razvoj zasnovan na autentičnim potrebama škole,
- veća spremnost svih interesnih grupa za preuzimanje odgovornosti,

- bolji kvalitet rada škole i veći stepen zadovoljstva.

Ostvarivanje željenih promjena u svim segmentima reforme obrazovanja se upravo ostvaruje kroz školsko razvojno planiranje, kao što su:

- decentralizacija sistema obrazovanja,
- demokratizacija sistema obrazovanja,
- razvijanje autonomije škole,
- implementiranje novog nastavnog plana i programa,
- podrška profesionalnom razvoju nastavnika,
- podrška novom načinu vrednovanja kvaliteta rada škole, participacije svih interesnih grupa u radu škole.

Školskim razvojnim planiranjem se postiže:

- jačanje timskog rada,
- bolji međuljudski odnosi,
- kvalitetnija komunikacija,
- osposobljavanje za evaluaciju i samoevaluaciju.

2.1. NASTAVNICI

Ranijim programima nastavniku je propisivan sadržaj nastave. Novi programi definišu ciljeve koje nastavnik treba da ostvari, odnosno koja znanja i vještine treba da usvoji učenik. Ovo normalno podrazumijeva i drugačiji odnos u učionici kao i drugačiju ulogu nastavnika i učenika u školi. Planiranjem i pripremanjem nastave, nastavnik polazi od ciljeva a ne od sadržaja programa, čime planira veći stepen aktivnosti učenika na času. Raznovrsnom komunikacijom se realizuje proces učenja, kao i rad samostalno, u paru ili grupi. Planirana aktivnost treba da podstiče aktivnost učenika a ne da je usporava.

Kod nastavnika se razvija stav o potrebi sistematskog promišljanja i istraživanja sopstvene prakse radi njenog unapređivanja i poboljšanja. Akciona istraživanja se uveliko razlikuju od tradicionalnih, jer je nastavnik u poziciji istraživača, jer je njegovo znanje preduslov za potpuno razumijevanje svih segmenata obrazovnog procesa.

Klasična organizacija nastave preferira pretežno predavačke funkcije i u tom prostoru se najčešće fiksiraju nastavne obaveze i zadaci a zanemaruje uočavanje pozitivnih i negativnih učenikovih kvaliteta, izučavanje njegovih motoričnih, emocionalnih, zdravstvenih, socijalnih i drugih svojstava. Bez razumijevanja svih mentalnih i fizičkih učenikovih vrijednosti, skoro da je nemoguće uspješno ostvarivati vaspitnu funkciju u školi. To je uslov razumijevanja učenikovog ponašanja, shvatanja njegovih motiva i ambicija. Takođe bitan zadatak koji se postavlja pred nastavnika je poznavanje mnogih vanškolskih faktora koji više ili manje djeluju na učenika. Dešava se često da vanškolski mediji modeliraju učenika, tako da je uticaj spoljašnjeg svijeta briga i škole i roditelja. Dakle, nastavnik mora biti spreman za rješavanje kompleksnih zadataka i to:

- prenošenje znanja uz primjenu savremenih metoda i tehnika;
- dijagnosticiranje učenikovih psihofizičkih svojstava radi uspješnog i mentalnog i fizičkog vaspitanja;
- uspostavljanje kooperacije i komunikacije između škole i spoljašnjih faktora koji djeluju na učenike.

Relativne su kompetencije nastavnika koji ne poznaje dejstvujuće vanškolske faktore, njihovu snagu i intezitet djelovanja na učenike.

Procesu školskog razvojnog planiranja doprinosi rad svake interesne grupe. Interesna grupa - nastavnici mogla bi se predstaviti ovako:

| Interesna grupa | Doprinosi interesne grupe procesu | Dobiti interesne grupe od procesa |
|-----------------|---|---|
| Nastavnici | Iniciraju promjene. Kreiraju promjene. Planiraju, implementiraju, prate, evaluiraju. Sarađuju. | Uče nove uloge. Podižu profesionalne kompetencije. Postižu ličnu i profesionalnu afirmaciju. Stiču nova znanja. Podižu kvalitet nastave. Dobijaju znanja. Razmjenjuju iskustva. Kvalitetnije komuniciraju. Timski rade i odlučuju. Kreiraju bolju atmosferu u školi. |

2.2. STRUČNI SARADNICI

U osnovnom obrazovanju, pored nastavnika, nastavno osoblje čine i stručni saradnici. Nastavu izvode nastavnici, a stručni saradnici pružaju pomoć u ostvarivanju obrazovno–vaspitnog rada (pedagog, psiholog, bibliotekar, defektolog i sl.). Stručni saradnici moraju imati univerzitetsko obrazovanje. Neposredno rade sa djecom, a imaju i instruktivni i savjetodavni rad sa osobljem i roditeljima. Oni čine veoma bitnu interesnu grupu u školskom razvojnog planiranju što se može vidjeti iz sljedeće tabele:

| Interesna grupa | Doprinosi interesne grupe procesu | Dobiti interesne grupe od procesa |
|-------------------|--|---|
| Stručni saradnici | Primjenjuju svoja specifična znanja i iskustva. Iniciraju, edukuju, prate, evaluiraju procese i produkte. | Jačaju sopstvenu ulogu i položaj u školi. Jačaju profesionalne kompetencije. Ostvaruju nove vidove saradnje i stiču nova iskustva. Timski rade i odlučuju. |

2.3. UČENICI

Latinska mudrost kaže: „Djetetu se duguje najveće poštovanje“. Ova maksima je predmet razmišljanja u mnogim djelima psihologa, pedagoga, filozofa. Često u praksi u porodičnom i školskom životu nije ostvarljiva, jer njeno oživotvorenje zahtijeva i primjenljivo znanje i veliki napor vaspitača. Da bi došlo do oživotvorenja ove maksime, treba shvatiti da je učenik smisao, cilj, zadatak i sadržaj svake škole. Izvan učenika, škola ne postoji, što potvrđuje činjenicu da je škola podređena učeniku. Neophodna je vjera u snagu i moć učenika, njegovu neiscrpnu energiju i razvojne potencijale, što je garant postizanja ciljeva. Moto svakog roditelja i učitelja treba da bude vjera u svako dijete. Zato, škola u fazi reforme, za zadatak ima: napuštanje autoritarnog stila (učenje pažljivog slušaoca, propisani obrasci, poslušnost, potčinjenost i sl.) i pripremanje učenika za slobodne i stvaralačke ličnosti. Sloboda, saradnja, socijalna harmonija i demokratija su uslovi stvaranja takve ličnosti. To znači da učenik nije više samo izvršilac, već angažovano biće sa svojim specifičnim sposobnostima da razmišlja, kreira i rješava probleme. Zato, ono što je tradicionalno, da lekciju predaje nastavnik a prima učenik, treba zamijeniti „lekcijom-problemom“, gdje učionica treba da bude mjesto istraživanja, dijaloga i otkrića.

Na taj način se mogu stvarati slobodni ljudi, talentovani i odgovorni, otvoreni prema progresu i ljudskom napretku, oslobođenih dogmi, sposobni da zajedničkim snagama i ambicijama grade budućnost u kojoj će svako imati pravo na vlastitu ličnost.

Aktivnosti učenika ne moraju biti vezane samo za školu. Postoje obrazovna područja koja se u školi i ne izučavaju pa je stoga nadoknađivanje tih nedostataka moguće i van škole, kao i kroz određene slobodne aktivnosti. Slobodne aktivnosti podrazumijevaju demokratski odnos učenik-nastavnik. To omogućava dobru saradnju, dijalog između učesnika u komunikaciji, čime se uvažava kako vlastita, tako i ličnost sagovornika. Ova interesna grupa kao bitan faktor u školskom razvojnom planiranju ima karakteristike:

| Interesna grupa | Doprinosi interesne grupe procesu | Dobiti interesne grupe od procesa |
|-----------------|--|---|
| Učenici | Daju ideje i sugestije za način organizacije nastavnih i vannastavnih aktivnosti. Istražuju potrebe vršnjaka. Organizuju akcije. Reprezentuju interese svojih vršnjaka. Evaluiraju rad nastavnika i direktora. | Uče ono što vole. Bolje komuniciraju sa vršnjacima i odraslima. Učestvuju u stvaranju škole u koju se rado dolazi. Preuzimaju odgovornost za sopstveno napredovanje. Ostvaruju pravo na kvalitetno obrazovanje i participaciju. Zadovoljavaju svoje potrebe u školi. |

2.4. RODITELJI

Sistem vaspitanja i obrazovanja kome težimo, mora biti otvoren, što podrazumijeva otvorenost škole prema porodici i lokalnoj sredini. Roditelji i druga odrasla lica ne samo da imaju slobodan pristup već i mogućnost da direktno učestvuju u životu škole. To omogućava kontinuitet između porodičnog i institucionalnog vaspitanja i obrazovanja. Prihvatanjem sugestija porodice, vrši se njihovo uključivanje u date programe.

Škola ne može biti otvorena ako je saradnja roditelj-nastavnik oficijalna, službena i zvanična. Takav odnos škola-podrođica ne pokazuje tendenciju zbližavanja roditelja i nastavnika. Ti odnosi nijesu otvoreni i dovoljno iskreni. Oni se više održavaju po inerciji nego što je to zajednički mehanizam djelovanja, uključivanje bez straha i samog učenika. Taj mehanizam saradnje omogućava i kontrolu mnogih spoljnih faktora, koji se ako su negativni, mogu ublažiti ili dovesti na najmanju moguću mjeru, dok se oni pozitivni mogu stimulisati. Veće učešće i aktivna participacija roditelja u organizaciji rada škole dovodi do decentralizacije samog sistema obrazovanja. To omogućava samo otvorena škola, informisani roditelji. Komunikacija roditelja sa školom, njihovim obavezama, napredovanjem djeteta, način na koji vide školu, sve su elementi koji ovu interesnu grupu vide kao neophodnu u životu škole. Saradnja roditelja, kao vrlo bitan elemenat, je često definisana zakonskim regulativama ili aktima škole. To je članstvo u Školskom odboru i Savjetu roditelja preko kojih roditelji zastupaju interese prije svega nastave a i drugih elemenata u školi. Značaj ove interesne grupe za život i rad škole i njen doprinos je dat u tabeli:

| Interesna grupa | Doprinosi interesne grupe procesu | Dobiti interesne grupe od procesa |
|-----------------|--|--|
| Roditelji | Daju ideje i sugestije za rad škole. Učestvuju u planiranju i realizaciji aktivnosti. Evaluiraju rad škole. Učestvuju u upravljanju školom. | Potpuno su informisani o kvalitetu rada škole. Imaju uvid u školski razvojni plan. Prijatniji i konstruktivniji razgovori sa osobljem škole. Bolja briga o djeci. |

2.5. DIREKTORI

Heraklit je rekao: „Ništa nije vječno osim promjene”. Dakle, i škola koja se ne mijenja i koja stagnira nije na pravom putu, jer stajati, ne razvijati se, dovodi do opasnosti od propadanja. Nepromijenjeno stanje odgovara samo slabim liderima, nekreativnim, uplašenim, nesposobnim da prihvate rizik, jer novo je uvijek rizično. Loši direktori se boje poraza, dobri izvlače pouke i idu dalje. Moguće padove ne treba pretvarati u katastrofe. Život je pun i nagrada i kazni. Zato se prema njima treba odnositi aktivno i pretvarati poraze u pobjede. Ako to ne učinimo, već pasivno sve prihvatimo, postaćemo vječni gubitnici i robovi vlastitih promašaja. S obzirom da su promjene i teške i iscrpljujuće, lider mora pripremiti ljude da na njih pravilno reaguju, uvjeravajući ih da novine donose dobro za svakog pojedinačno, pa i školu u cjelini.

Da bi uveo promjene u školu, direktor mora biti posebno pripremljen, budući da obrazovne reforme neće kao do sada biti vremenski omeđene. Reforme su stalni procesi, toliko značajne da se vezuju za opstanak škole i njen prosperitet. Ono što je danas, već sutra u školi ne mora da bude isto. Zato lider mora biti fleksibilan prema drugima, društvu i okruženju u kojem živi. Za sve ovo je, imajući u vidu činjenicu da se „lider ne rađa”, potrebno osposobljavati i usavršavati se.

U našim prilikama direktor treba da bude i menadžer i lider. Kao menadžer, direktor obavlja tu funkciju samostalno ili u saradnji sa svojim saradnicima, a ponekad i sa cijelim kolegijumom. Kao lider, čovjek mora biti kritičan najprije prema sebi da bi mijenjao druge. Vizionarstvo u vođenju ljudi je važna odrednica direktora kao lidera. Novi tip direktora ima obavezu da vodi školu smjerom trajne transformacije prema kvalitetu prije svega. To nameću i reforme kao permanentan proces.

Na taj način i sam direktor je u poziciji da se mijenja, kako bi bio djelotvoran u mijenjanju drugih. Tek kada rukovodilac izgradi sposobnost za trajno mijenjanje, onda može vladati promjenama. Djelotvorni rukovodilac često se susreće sa čitavim spektrom kompleksnih situacija, jer menadžment funkcioniše kroz ljude čije ponašanje beskrajno varira. Autokratizam u upravljanju školom jednostavno nije više održiv, jer kao takav protivrječi razvitku čovjekovom, koči ga i sputava.

Moderan rukovodilac škole je ličnost čiji je zadatak da visoko otvara prostore kreativnosti s obzirom da je stvaralaštvo po svojoj prirodi antibirokratsko i ne trpi metod diktata. Potreban je visok stepen saglasnosti različitih nastavnika, što podrazumijeva uvođenje klime timskog rada i uzajamnog poštovanja.

Direktor mora imati viziju razvoja škole u obliku programa i objasniti ga svim subjektima u školi pa i šire. Svoju viziju, direktor prenosi saradnicima jer očekuje od istih da se zalažu za nju. Vizija škole ne smije biti nerealna, jer tada je neostvarljiva. Ona je moguća ako je direktor siguran u svoje ideje koje su prethodno dobro promišljene. To gledanje unaprijed, upravljanje školom pored navedenog, omogućava dobro programiranje kao i definisanje ciljeva razvoja i predviđanje puteva, sredstava i tehnologije za ostvarivanje planiranih zadataka. Veoma razrađeno i kompleksno programiranje je garant efikasnog upravljanja i organizacije. Suština programiranja je u izboru racionalnih ciljeva. Jasno postavljeni ciljevi mobilišu saradnike i ostale faktore obuhvaćene školskim razvojnim planiranjem.

Doprinos i dobit direktora u tom procesu je dat u narednoj tabeli.

| Interesna grupa | Doprinosi interesne grupe procesu | Dobiti interesne grupe od procesa |
|-----------------|--|---|
| Direktori | Započinju proces. Informišu kolektiv. Obezbeđuju uslove za odvijanje procesa. Organizuju, vode, prate, evaluiraju, koordiniraju. Predstavljaju školu. Sarađuju sa različitim partnerima. Pregovaraju, ugovaraju. | Lična i profesionalna afirmacija. Viši rejting škole. Lakše rješavanje problema. Rasterećenje, raspodjela odgovornosti. Bolja organizovanost rada. Bolje razumijevanje za potrebe škole. Manje prepreka u lokalnoj sredini jer zastupa interese škole kao cjeline. Efikasnije ostvarivanje uloge direktora. Skladniji odnosi u školi i veća motivisanost kolektiva. |

2.6. ČLANOVI ŠKOLSKOG ODBORA

Školom kao ustanovom upravlja Školski odbor. Broj članova Školskog odbora se određuje Statutom ustanove. Kreće se obično od 9 – 13 članova, što zavisi od vrste djelatnosti koju ustanova obavlja i veličine same ustanove. Članovi Školskog odbora su: dva predstavnika Ministarstva, jedan predstavnik lokalne uprave, četiri člana iz reda članova Nastavničkog vijeća i dva člana Savjeta roditelja. Mandat članovima traje četiri godine.

Između ostalog, Školski odbor ima nadležnosti kod usvajanja programa razvoja, godišnjeg plana rada, rezultata vannastavnih aktivnosti. Odbor donosi Statut, finasijski plan, usvaja godišnji obračun, rješava kao drugostepeni organ o pravima zaposlenih i učenika, a vrši i druge poslove.

S obzirom na sastav Školskog odbora, obaveza njegovih članova je utoliko veća da aktivno učestvuju u životu i radu škole. Aktivnost članova se manifestuje ne samo kroz učešće u rješavanju određenih problema, nego i stvaranju načina da do istih ne dođe. Njihova aktivnost na poboljšanju uslova rada u školi je i doprinos školskom razvojnom planiranju. Ono se ogleda u datoj tabeli.

| Interesna grupa | Doprinosi interesne grupe procesu | Dobiti interesne grupe od procesa |
|-------------------------|---|---|
| Članovi Školskog odbora | Odlučuju o razvoju škole. Obezbeđuju uslove za odvijanje procesa. Prate i evaluiraju proces. Obezbeđuju saradnju sa lokalnom zajednicom. Reprezentuju interese lokalne zajednice, roditelja i nastavnika. | Veća svrsishodnost uloge članova Školskog odbora. Neposredan uvid u potrebe škole. Razvijaju kompetencije za participaciju (odlučivanje, timski rad). |

2.7. LOKALNA ZAJEDNICA

Ovaj faktor je veoma bitan u razvoju obrazovanja. Posebno se izučava socijalna protivrečnost i blizina škole, demokratija obrazovanja i lokacija škole, pravo i obaveza građana na obrazovanje, otvaranje škole prema društvenoj sredini itd. Saznanje je da škola ne može uspješno ostvariti svoje zadatke ako je izvan društvene stvarnosti. Istraživanja pokazuju da se svi tipovi i nivoi obrazovanja nastoje svojom lokacijom maksimalno približiti klijentima. Sve više škola se seli ka učeniku i lokalnoj sredini, a učenik sve manje seli od kuće, iz porodičnih uslova življenja i učenja koje ne može uspješno zamijeniti ni privatni stan, a ni učenički dom. Lokaciju škole ne određuje samo privredna razvijenost, već potrebe i interesi određene društvene sredine za razvojem.

Razvijena lokalna zajednica pomaže rad škole organizovan prevoz učenika, njihovu ishranu, stambeni problemi nastavnika. Zajednica traži izlaz za pitanja poboljšanja materijalnog položaja škole, učenika, nastavnika itd. Veze između škole i lokalne zajednice ne samo da su mnogobrojne, nego su i značajne za razvoj škole i sredine u kojoj djeluju učenici.

Ova interesna grupa ima izuzetno veliki uticaj na cjelokupni život i rad škole. Svoje planove ostvaruje preko svojih predstavnika u organima škole a što čini i pogodnost čitavom školskom razvojnom planiranju. Njena pomoć i dobit se ogleda u narednoj tabeli.

| Interesna grupa | Doprinosi interesne grupe procesu | Dobiti interesne grupe od procesa |
|-------------------|---|---|
| Lokalna zajednica | Pomaže školu obezbeđujući sredstva. Iskazuje svoje interese. Aktivno učestvuje u životu škole. Učestvuje u donošenju odluka i preuzima dio odgovornosti za razvoj škole. | Kvalitetnija škola podiže kvalitet života u lokalnoj zajednici. Ostvarenje interesa lokalne zajednice. Dobija otvorenu školu za različite potrebe djece i odraslih. |

ZAKLJUČAK

Školskim razvojnim planiranjem svakako se postiže decentralizacija obrazovnog sistema, što čini suštinu same reforme obrazovanja. Uloga ovoga procesa jeste jačanje škola i preuzimanje uloga odgovornosti i sopstvenog razvoja. Autonomija škole, jačanje njenih kompetencija su proizvod razvojnog planiranja. Ovakva reforma povezuje obrazovanje sa ekonomskim potrebama same zemlje, garantuje kvalitetno obrazovanje za svu djecu, a što je posebno bitno, usklađuje sistem obrazovanja sa standardima obrazovanja.

Škola izgrađuje svoj specifičan profil i ima sopstveni razvojni put. Svoju viziju ostvaruje učešćem nastavnika, učenika i roditelja kao i drugih interesnih grupa. Razvijanjem timskog rada, omogućava se stvaranje različitosti u odnosu na druge škole. Tako se povećava i broj učenika jer je neminovno i poboljšanje školske klime. To se postiže istraživanjem oblasti koje u školi treba unaprijediti. Takvi projekti se ugrađuju u školski razvojni plan koji se donosi za period od tri do pet godina. Takva škola mora biti otvorena a treba biti svjestan činjenice da će se u procesu realizacije nailaziti na teškoće.

LITERATURA

1. Analiza nastave i ciljeva programa u I razredu devetogodišnje osnovne škole, Zavod za školstvo, Podgorica, 2005.
2. Direktor škole, br. 1, Centar za menadžment u obrazovanju, Beograd, 2001.
3. Direktor škole, br. 2, Centar za menadžment u obrazovanju, Beograd, 2001.
4. Direktor škole, br. 3, Centar za menadžment u obrazovanju, Beograd, 2001.
5. Direktor škole, br. 4, Centar za menadžment u obrazovanju, Beograd, 2001.
6. KNJIGA PROMJENA, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 2001.
7. Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ - UNICEF, Beograd, 2001.
8. Vaspitanje i obrazovanje br. 1, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2006.
9. Vaspitanje i obrazovanje br. 4, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2006.
10. Zakoni iz oblasti obrazovanja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica 2002.
11. Školsko razvojno planiranje, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije - drugi deo, Beograd, 2003.
12. Školsko razvojno planiranje - Prerađeno izdanje, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Beograd, 2003.

MEĐUNARODNA MJERENJA ZNANJA I KVALITET ŠKOLE

Mentorka:
Zorica Minić

Kandidat:
Vukić Konjević

**OŠ „Oktoih“
Podgorica
2007.**

1. THE OECD PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (OECD Program za međunarodno ocjenjivanje učenika)

"Kvalitetno obrazovanje je najvrijednija imovina sadašnjih i budućih generacija. Da bi ga postigli, zahtijeva se velika posvećenost svih, uključujući vladu, nastavnike, roditelje i same učenike. OECD doprinosi ovom cilju kroz PISA, koja provjerava rezultate u obrazovanju unutar dogovorenog sistema, omogućavajući validna međunarodna upoređenja. Pokazujući da su neke države uspjele u ostvarivanju visokog kvaliteta i nepristrasnih rezultata, PISA ostavlja ambiciozne ciljeve za druge."²⁴

1.1. GRAĐENJE BAZE ZNANJA NA OSNOVU PISA

OECD Program za međunarodno ocjenjivanje učenika (PISA) završio je 2006. svoj prvi dio trogodišnjeg ocjenjivanja znanja i vještina petnaestogodišnjaka širom svijeta. Ove PISA ankete su ispitale dostignuća učenika u glavnim predmetima, a takođe je ispitivan i širi opseg obrazovnih rezultata koji uključuje motivaciju učenika za učenje, njihovo vjerovanje u sebe i njihove strategije učenja. Ispitivano je kako dostignuća variraju među polovima i socioekonomskim grupama. Takođe je obezbijeđen uvid u neke od faktora koje utiču na razvoj znanja i vještina kod kuće i u školi, kako ovi faktori međusobno djeluju i kakvi su njihovi uticaji. Najvažnije je da je PISA uticala na one zemlje koje su uspjele da postignu visoke standarde, dok su u isto vrijeme obezbijedile nepristrasnu rasprostranjenost prilika za učenje. Prve tri PISA ankete su bile fokusirane na posebne predmete: jezik (2000.), matematika (2003.) i prirodne nauke (2006.). Program će sada obuhvatiti drugi dio anketa 2009., 2012. i 2015. godine.

U prvom krugu OECD - PISA programa 2000. godine obuhvaćene su 32 države. To su: Australija, Austrija, Belgija, Kanada, Češka Republika, Danska, Finska, Francuska, Njemačka, Grčka, Mađarska, Island, Irska, Italija, Japan, Koreja, Luksemburg, Meksiko, Holandija, Novi Zeland, Norveška, Poljska, Portugalija, Španija, Švedska, Švajcarska, Velika Britanija, SAD, kao i neke zemlje koje nijesu članice OECD-a: Brazil, Kina, Litvanija i Rusija.

U drugom krugu OECD - PISA Programa 2003. godine učestvovala je 41, a u trećem 2006. godine 61 država.

Države učesnice Programa PISA - 2006. godine su:

Države članice OECD

Australija, Austrija, Belgija, Kanada, Republika Češka, Danska, Finska, Francuska, Njemačka, Grčka, Mađarska, Island, Irska, Italija, Japan, Koreja, Luksemburg, Meksiko, Holandija, Novi Zeland, Norveška, Poljska, Portugalija, Republika Slovačka, Španija, Švedska, Švajcarska, Turska, Velika Britanija, SAD.

1.2. PISA DRŽAVE UČESNICE

Albanija, Argentina, Azerbejdžan, Brazil, Bugarska, Čile, Kina, Kineski Tajpei, Kolumbija, Hrvatska, Estonija, Hong Kong - Kina, Indonezija, Izrael, Jordan, Republika

²⁴ www.pisa.oecd.org, I THE OECD PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (OECD Program za međunarodno ocjenjivanje učenika), Angel Gurria, generalni sekretar OECD, str. 3.

Kirgistan, Latvija, Lihtenštajn, Litvanija, Makao - Kina, Panama, Katar, Republika Crna Gora, Republika Srbija, Rumunija, Ruska Federacija, Singapur, Slovenija, Tajland, Tunis i Urugvaj.²⁵

„Pored provjeravanja dostignuća učenika iz tri glavna predmeta, PISA će nastojati da produbi svoje istraživanje tako što će:

- Razvijati bolje načine za praćenje napredovanja učenika, uključujući mogućnost uvođenja nove procjene učenika tokom osnovnoškolskog obrazovanja.
- Dozvoljavati bliže upoređivanje između dostignuća i podučavanja, šireći opciju ispitivanja dostignuća učenika u okviru jedne ocjene i sakupljajući više podataka u vezi sa iskustvima iz učionice.
- Praviti veću korist od kompjuterski baziranih ocjena, ne samo da bi se procijenile vještine pismenosti informatičke i komunikacijske tehnologije (ICT) nego da se proširi aspekt dinamičkih i interaktivnih zadataka i da bi se ispitali efikasniji načini sprovođenja glavnih testova, znanja i vještina učenika iz jezika, matematike i prirodnih nauka.“²⁶

Pregled PISA istraživanja po godinama i područjima pismenosti

| Godina ocjenjivanja | 2000. | 2003. | 2006. | 2009. | 2012. | 2015. |
|---|---------------------------------------|--|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Ocjenjivani predmeti | Jezik Matematika Prirodne nauke | Jezik Matematika Prirodne nauke Rješavanje problema | Jezik Matematika Prirodne nauke Rješavanje problema | Jezik Matematika Prirodne nauke | Jezik Matematika Prirodne nauke | Jezik Matematika Prirodna nauke |
| Samoocjenjivanje učenika | Pristup učenju, obaveze iz jezika | Pristupi učenju, stavovi prema matematici | Pristupi učenju, stavovi prema prirodnim naukama | biće definisano biće definisano | | |
| + Jedno razvojno ocjenjivanje po anketi | | | | | | |

Države će ove inovacije prvobitno ispitati kao dodatnu alternativnu komponentu PISA, mada, gdje bude odgovaralo biće integrisane u ispitivačko jezgro.

OECD PISA nije prvi internacionalni komparativni pregled postignutog uspjeha učenika. Bilo je i drugih koji su vršeni u posljednjih 40 godina, prvenstveno onih koje su razradile Međunarodna asocijacija za ocjenu uspjeha postignutog u obrazovanju (International Association for the Evaluation of Education Achievement - IEA) i Međunarodna ocjena napretka ostvarenog u obrazovanju (IAEP), Službe za testiranje obrazovanja (Education Testing Service's International Assessment of Educational Progress). Iako se kvalitet i opseg ovih pregleda tokom godina znatno poboljšao, oni ipak obezbjeđuju samo parcijalne i sporadične informacije o dostignućima učenika u ograničenim tematskim oblastima.

Što je još važnije, ovi pregledi su se koncentrisali na rezultate koji su direktno vezani za nastavni program i potom na one dijelove nastavnog programa koji su u suštini isti u svim zemljama, učesnicama. Aspekti nastavnog programa koji su jedinstveni za jednu zemlju ili za manji broj zemalja obično nijesu uzimani u obzir u ocjenama, bez obzira na to koliko su ti dijelovi nastavnog programa značajni za date zemlje.

²⁵ Isto, str. 2.

²⁶ Isto, str. 4.

1.2. PISA 2000 - 2006.

PISA teži da procijeni koliko dobro su mladi ljudi od 15 godina, koji se približavaju kraju obaveznog školovanja, pripremljeni da se susretnu sa izazovima današnjeg društva koje PISA oslovljava kao „pismenost“. Ocjenjivanje gleda unaprijed, fokusira se na sposobnost mladih ljudi da koriste svoja znanja i vještine, kako bi se susreli sa izazovima stvarnog života, a ne samo u okviru onoga što su savladali školskim nastavnim planom. Ovo usmjeravanje govori o promjenama ciljeva i svrhe samih nastavnih planova, koji povećavaju spremnost učenika da pokažu ono što su naučili u školi, a ne samo da reprodukuju ono što su naučili. Preko milion učenika je do sada ocijenjeno. Pored „papir i olovka“ testova koji ocjenjuju jezik, matematiku i prirodne nauke, učenici su popunjavali upitnike o sebi, dok su njihovi direktori popunjavali upitnike o njihovim školama. Ovo je dovelo do bezprimjerne uporedne baze znanja školskih sistema i njihovih rezultata, što dozvoljava ovim rezultatima da se stalno provjeravaju.

1.2.1. Specifičnosti PISA - istraživanja 2003.

U PISA - studiji 2003. učestvovalo je 250.000 petnaestogodišnjaka u odnosu na prethodnu studiju iz 2000. godine. Nova PISA ukazuje na povećanje razlika između najboljih i najslabijih učenika. Rezultati posljednje studije pokazuju da veće novčano ulaganje u obrazovanje ne garantuje i bolji uspjeh u školi, ali i to da učenici čiji roditelji više zarađuju postižu bolje rezultate od svojih vršnjaka skromnijih primanja. U skoro svim zemljama učesnicama studije, djevojčice su postigle ubjedljivo bolje rezultate na testovima čitanja, dok dječaci prednjače u matematici, ali tu razlika u rezultatima, gledano po polovima, nije tako upadljiva. Među zemljama koje su učestovovale u obje PISA - studije, najveći napredak pokazala je Poljska, dok se Australija, Kanada, Finska i Japan ističu po visokim standardima ravnopravnosti i pravičnosti. Zanimljivo je da Velika Britanija nije učestovala u istraživanju za 2003. godinu, zbog nedovoljnog interesovanja škola i učenika, što je 2000. bio razlog za Holandiju da odustane od učešća u prvoj PISA - studiji.

Prva PISA - studija, sprovedena 2000. godine, pokazala je veoma loše rezultate njemačkog obrazovnog sistema. Od 30 tada ispitanih zemalja, Njemačka je zauzela nisko 21 mjesto. Ni u PISA - studiji 2003. godine njemački đaci se ne kotiraju bolje, uprkos ekspresno brzom radu vlade na reformi obrazovnog sistema. Rezultati ovog istraživanja iscurili su u javnost još početkom novembra, dakle prije zvaničnog objavljivanja, a mediji su upravo preveliku brzinu kojom se krenulo u reformu školstva, označili kao glavni razlog ovog neuspjeha.

1.2.2. Rezultati PISA - testiranja 2003. po područjima pismenosti

a) Rezultati testiranja iz čitalačke pismenosti

| | | | |
|----------------|--------|----------------------|--------|
| 1. Finska | 548.23 | 2. Japan | 547.64 |
| 3. Hong Kong | 539.50 | 4. Koreja | 538.43 |
| 6. Lihtenšajn | 525.18 | 6. Australija | 525.05 |
| 7. Makao | 524.68 | 8. Holandija | 524.37 |
| 9. Češka | 523.25 | 10. Novi Zeland | 520.90 |
| 11. Kanada | 518.75 | 12. Velika Britanija | 518.40 |
| 13. Švajcarska | 512.98 | 14. Francuska | 511.23 |

| | | | |
|-----------------|--------|----------------|--------|
| 15. Belgija | 508.83 | 16. Švedska | 506.12 |
| 17. Irska | 505.39 | 18. Mađarska | 503.28 |
| 19. Njemačka | 502.34 | 20. Poljska | 497.78 |
| 21. Slovačka | 494.86 | 22. Island | 494.75 |
| 23. SAD | 491.26 | 24. Austrija | 490.98 |
| 25. Rusija | 489.29 | 26. Letonija | 489.12 |
| 27. Španija | 487.09 | 28. Italija | 486.45 |
| 29. Norveška | 484.18 | 30. Luksemburg | 482.76 |
| 31. Grčka | 481.02 | 32. Danska | 475.22 |
| 33. Portugalija | 467.74 | 34. Urugvaj | 438.37 |
| 35. Srbija | 436.37 | 36. Turska | 434.22 |
| 37. Tajland | 429.06 | 38. Meksiko | 404.90 |
| 39. Indonezija | 395.04 | 40. Brazil | 389.62 |
| 41. Tunis | 384.68 | | |

Matematička pismenost

| | | | |
|-----------------|--------|----------------------|--------|
| 1. Hong Kong | 550.38 | 2. Finska | 544.29 |
| 3. Koreja | 542.23 | 4. Holandija | 537.82 |
| 5. Lihtenštajn | 535.80 | 6. Japan | 534.14 |
| 7. Kanada | 532.49 | 8. Belgija | 529.29 |
| 9. Makao | 527.27 | 10. Švajcarska | 526.55 |
| 11. Australija | 524.27 | 12. Novi Zeland | 523.49 |
| 13. Češka | 516.46 | 14. Island | 515.11 |
| 15. Danska | 514.29 | 16. Francuska | 510.80 |
| 17. Švedska | 509.05 | 18. Velika Britanija | 508.26 |
| 19. Austrija | 505.61 | 20. Njemačka | 502.99 |
| 21. Irska | 502.84 | 22. Slovačka | 498.18 |
| 23. Norveška | 495.19 | 24. Luksemburg | 493.21 |
| 25. Poljska | 490.24 | 26. Mađarska | 490.01 |
| 27. Španija | 485.11 | 28. Letonija | 483.37 |
| 29. SAD | 482.88 | 30. Rusija | 468.41 |
| 31. Portugalija | 466.02 | 32. Italija | 465.66 |
| 33. Grčka | 444.91 | 34. Srbija | 436.87 |
| 35. Turska | 423.42 | 36. Urugvaj | 422.20 |
| 37. Tajland | 416.98 | 38. Meksiko | 385.22 |
| 39. Indonezija | 380.16 | 40. Tunis | 358.73 |
| 41. Brazil | 356.02 | | |

Prirodno-naučna pismenost

| | | | |
|----------------|--------|-----------------|--------|
| 1. Finska | 548.23 | 2. Japan | 547.64 |
| 3. Hong Kong | 539.50 | 4. Koreja | 538.43 |
| 5. Lihtenštajn | 525.18 | 6. Australija | 525.05 |
| 7. Makao | 524.68 | 8. Holandija | 524.37 |
| 9. Češka | 523.25 | 10. Novi Zeland | 520.90 |

| | | | |
|-----------------|--------|----------------------|--------|
| 11. Kanada | 518.75 | 12. Velika Britanija | 528.40 |
| 13. Švajcarska | 512.98 | 14. Francuska | 511.23 |
| 15. Belgija | 508.83 | 16. Švedska | 506.12 |
| 17. Irska | 505.39 | 18. Mađarska | 503.28 |
| 19. Njemačka | 502.34 | 20. Poljska | 497.78 |
| 21. Slovačka | 494.86 | 22. Island | 494.75 |
| 23. SAD | 491.26 | 24. Austrija | 490.98 |
| 25. Rusija | 489.29 | 26. Letonija | 489.12 |
| 27. Španija | 487.09 | 28. Italija | 486.45 |
| 29. Norveška | 484.18 | 30. Luksemburg | 482.76 |
| 31. Grčka | 481.02 | 32. Danska | 475.22 |
| 33. Portugalija | 467.74 | 34. Urugvaj | 438.37 |
| 35. Srbija | 436.37 | 36. Turska | 434.22 |
| 37. Tajland | 429.06 | 38. Meksiko | 404.90 |
| 39. Indonezija | 395.04 | 40. Brazil | 389.62 |
| 41. Tunis | 384.68 | | |

Rješavanje problema

| | | | |
|----------------------|----------------------|----------------|--------|
| 1. Finska | 543.46 | 2. Koreja | 534.09 |
| 3. Kanada | 527.91 | 4. Australija | 525.43 |
| 5. Lihtenštajn | 525.08 | 6. Novi Zeland | 521.55 |
| 7. Irska | 515.48 | 8. Švedska | 514.27 |
| 9. Holandija | 513.12 | 10. Hong Kong | 509.54 |
| 11. Velika Britanija | 507.01 | 12. Belgija | 506.99 |
| 13. Norveška | 499.74 | 14. Švajcarska | 499.12 |
| 15. Japan | 498.11 | 16. Makao | 497.64 |
| 17. Poljska | 496.61 | 18. Francuska | 496.19 |
| 19. SAD | 495.19 | 20. Danska | 492.32 |
| 21. Island | 491.75 | 22. Njemačka | 491.36 |
| 23. Austrija | 490.69 | 24. Letonija | 490.56 |
| 25. Češka | 488.54 | 26. Mađarska | 481.87 |
| 27. Španija | 480.54 | 28. Luksemburg | 479.42 |
| 29. Portugalija | 477.57 | 30. Italija | 475.66 |
| 31. Grčka | 472.27 | 32. Slovačka | 469.16 |
| 33. Rusija | 442.20 | 34. Turska | 440.97 |
| 35. Urugvaj | 434.15 | 36. Tajland | 419.91 |
| 37. Srbija | 411.74 | 38. Brazil | 402.80 |
| 39. Meksiko | 399.72 | 40. Indonezija | 381.59 |
| 41. Tunis | 374.62 ²⁷ | | |

²⁷ Jovan Gligorijević: „Obrazovanje u Srbiji: Škola na popravnom“, www.pisaserbia.org, str. 6 do 9.

1.2.3. Ključna obilježja PISA

- Njen novi koncept „pismenosti“, koji se bavi mogućnostima učenika da primijene znanje i vještine u ključnim oblastima predmeta i da analiziraju, logički razmišljaju efikasno dok iznose svoje tvrdnje, rješavaju i interpretiraju probleme u različitim situacijama.
- Njena važnost za doživotno učenje, što ne ograničava PISA da ocjenjuje nastavne i vannastavne sposobnosti učenika, nego takođe traži od njih da izvještavaju o njihovoj motivaciji za učenje, o njihovim uvjerenjima, o sebi i o njihovim strategijama učenja.
- Njena tačnost, koja će omogućiti državama da kontrolišu njihov napredak pri susretu sa ključnim ciljevima učenja.
- Njena povezanost sa sistemom OECD indikatora obrazovanja, koja ispituje kvalitet ishoda učenja, kontekstualne faktore koji formiraju ove ishode, kao i veće privatne i socijalne dohotke koji investiraju u obrazovanje.
- Njena geografska rasprostranjenost i saradnja sa više od 60 država (što približno pokriva 9/10 svjetske ekonomije), koje su učestvovala u PISA ocjenjivanju do sada uključujući svih 30 OECD država.²⁸

1.2.4. Razvoj PISA

U svoje prve tri ankete PISA se karakterisala:

Utvrđivanjem opsežnih sistema za ocjenjivanje jezika, matematike i prirodnih nauka.

- U svakom trogodišnjem PISA anketiranju, jedan predmet je bio izabran kao središte dok su druga dva predmeta ocjenjivani sažeto. Ovo donosi za svaki predmet, detaljan profil šta učenici jedne države znaju da urade svakih devet godina i usavršavanje njihovih dostignuća svake tri godine. Sistem ocjenjivanja za svaki predmet je završen u godini kada je bio obilježen kao središte. Razvoj ovih sistema bio je glavni za PISA, što zauzima inovatni pristup pri ocjenjivanju znanja, vještina i stavova identifikujući ključne koncepte i procese koji podupiru svaki predmet, a ne samo ispitivanje nastavnog gradiva.

Istraživanjem sposobnosti i karakteristika učenika van školskih predmeta.

- Od svog početka PISA je ocjenjivala ne samo dostignuća učenika ne samo iz jezika, matematičkih i prirodnih nauka, nego i vannastavne sposobnosti kao što su ICT vještine, komunikacija i rješavanje problema jer se smatraju važnim za budućnost učenika. Ankete su pitale učenike o njihovim osobinama, kao učenicima, uključujući njihove navike učenja, njihove nove motivacije, njihove stavove prema učenju uopšte, i naročito prema jeziku, prirodnim naukama i matematici, kao i o njihovim navikama i sposobnostima pri korišćenju ICT-a. Ovo je omogućilo analize pristupa učenika učenju i analize samoocjenjivanja vannastavnih sposobnosti kao što je poznavanje kompjutera. Direktno ocjenjivanje sposobnosti učenika pri rješavanju problema 2003. godine, van konteksta jedinstvene nastavne oblasti bio je prvi korak u opisivanju tih sposobnosti kroz spoljašnje testiranje, prije nego kroz samo izvještavanje.

Analizom učenika, škola i školskih sistema, postavljenih uz dobijene podatke.

- PISA baza podataka obezbjeđuje ogroman broj informacija zasnovanih na upitnicima, na osnovu kojih se analiziraju mogući uticaji na postignuća učenika širom zemalja. Iako ne prate učenike kao individue i stoga ne mogu ustanoviti

²⁸ www.pisa.oecd.org, navedena studija, str.7.

uzročne veze, ove analize mogu da uporede stepen udruživanja sa obrazovnim rezultatima raznih faktora u različitim zemljama. Na individualnom nivou takvi faktori uključuju socioekonomsko porijeklo, imigracioni status i kulturno nasljeđe. Na školskom nivou oni uključuju shvatanja učenika o obrazovnoj praksi, disciplinu i najvažnije ukupno socioekonomsko porijeklo učenika svake škole. Na nivou školskih sistema obuhvataju stepen autonomije škole i strukturalna organizacija učenika u srednjem obrazovanju može biti upoređena na osnovu ukupnih dostignuća i distribucije dostignuća učenika do 15 godina starosti.

1.2.5. Unapređivanje globalne saradnje radi kontrolisanja sistema obrazovanja

PISA je rezultat sarađivačkog napora, koji spaja naučnu ekspertizu zemalja učesnica vođenih zajedno njihovim vladama na osnovu podjele, politički vođenim interesima. Upravni odbor projekta, u kojem su predstavljene sve zemlje učesnice, odlučio je 2005. godine da unaprijedi ovo partnerstvo u novu fazu koja će trajati od 2009. do 2015. godine. Kao i u prvoj fazi, cilj PISA će biti da više pomogne državama pri razumijevanju procesa koji oblikuju kvalitet i nepristrasnost rezultata učenja u okviru obrazovnog, socijalnog i kulturnog konteksta, u kojima sistemi obrazovanja djeluju.

1.3. PISA 2009 - 2015.

Glavni dio PISA anketa će nastaviti da bude dvočasovno ocjenjivanje znanja i vještina petnaestogodišnjaka koje se fokusira na jeziku, matematici i prirodnim naukama, u kombinaciji sa upitnicima koje bi popunili učenici i direktori škola. Ipak, ova ključna aktivnost će nastaviti da jača i da se razvija sa mogućnošću dodavanja novih elemenata, za stalno ili povremeno.

Naročito, srž PISA će:

- „Ostati fokusirana na ocjenjivanju ukupnog rezultata obrazovanja učenika do 15 godina, to je godište u kom je učešće u formalnom obrazovanju u OECD državama još uvijek uglavnom univerzalno. Ovo će omogućiti da uticaj obrazovnih promjena bude praćen i upoređivan širom zemalja najmanje u toku prvih 15 godina ovog vijeka.
- Nastaviti da ocjenjuje opseg u kom su učenici usvojili ključne sposobnosti, sklonosti potrebne za dalje učenje i za život odraslih i tako se fokusirati na umijeće primjene znanja usvojenog u školi u širem kontekstu, a ne samo na njegovoj reprodukciji.
- Uključivati u svakoj anketi jednu ocjenjivačku oblast, koja je u razvoju, a koju će birati zemlje učesnice. Ovo može biti komponenta koja uključuje ispunjavanje testova, kao što je bilo ocjenjivanje rješavanja problema 2003. godine, ili se može osloniti na samoocjenjivanje učenika, kao što je samoiznošenje stanovišta iz prirodnih nauka 2006. godine.“²⁹

Širenje razumjevanja: tri nove oblasti ispitivanja

U srži programa, PISA naglašava međunacionalno upoređivanje ukupnih rezultata istraživanja, nasuprot kraju obaveznog obrazovanja. Ocjenjuje do koje granice su sistemi obrazovanja uspjeli u utvrđivanju da li su mladi ljudi usvojili ključne sposobnosti i sklonosti u učenju za koje se vjeruje da će doprinijeti utemeljenju za dalje učenje i uspješnijoj tranziciji u život odraslih i kao individualni, sistemski i kontekstualni članovi doprinose ovom uspjehu. S obzirom na razvojnu prirodnu PISA, srž programa će takođe obezbijediti

²⁹ Isto, str.11.

trend indikatore koji će omogućiti zemljama da ocijene poboljšanja u obrazovnim rezultatima.

„Do kraja PISA će ponuditi alternativna mjerila koja teže da prošire uvid u:

- stalno mjerenje progressa učenja i upoređivanja progressa širom zemalja;
- odnose između aspekata podučavanja i ishoda učenja;
- ocjenjivanje ICT sposobnosti, kao i korišćenja tehnologije kao sredstva za obuhvatanja šireg opsega ocjenjivanih zadataka.“³⁰

1.3.1. Ocjenjivanje napretka učenika

Prvo alternativno mjerilo će ispitati mogućnost ocjenjivanja napretka u učenju u okviru sistema obrazovanja na taj način što će ocjenjivati znanja i vještine učenika u različitim stadijumima školovanja.

PISA je do sada pružila kratki opis dostignuća učenika u određenom vremenskom periodu, pri kraju obaveznog školovanja. Dok ovo pruža indicaciju ukupnih rezultata školskih sistema, ne pokazuje opseg stalnog napretka učenika. Ovo zahtijeva informacije o dostignuću u različitim stadijumima obrazovanja.

Mada pojedine zemlje imaju programe za praćenje pojedinačnih učenika, ocjenjivanih po PISA, to nije u sadašnjosti ostvarljivo za sve zemlje. Ipak ocjenjivanje dostignuća učenika od kraja do kraja u različitim dobima starosti i u drugačijim sistemima obrazovanja omogućava upoređivanje napretka cijele populacije učenika u različitim zemljama. Periodične ankete u različitim dobima starosti bile bi osmišljenje da utvrde da su dostignuća grupe ocjenjivana u različitim dobima sukcesivnim anketama.

Prvi korak za PISA je da analizira postojeće internacionalne ankete učenika osnovne škole da se sagleda opseg do kojeg njihova kompatibilnost sa PISA dozvoljava upoređivanje dostignuća u različitim dobima.

1.3.2. Podučavanje i rezultati

Drugo alternativno mjerilo će olakšati analize obrazovnih aspekata koji mogu dovesti do povećanja rezultata učenja. PISA trenutno može da prikaže opseg u kom su pozitivni rezultati učenja povezani sa naročitim obilježjima školovanja. Do sada su najjači rezultati zabilježeni na sasvim opštem nivou. Na primjer, učenici u školama sa jakim disciplinom u prosjeku rade bolje. Preciznije veze sa obrazovnim iskustvima pojedinaca su ograničene područjem upotrijebljenih upitnika i činjenicom da petnaestogodišnjaci nijesu svi u jednom razredu ili jednom odjeljenju, što pričinjava poteškoću da se povuku precizne veze sa njihovim iskustvima u učionici.

U ovom mjerilu, zemlje koje izaberu da sprovedu dodatno ocjenjivanje po razredu ili odjeljenju, imaju mogućnost da učestvuju u jednoj ili obje preostale komponente.

1.3.3. Kompjuteri i PISA: Kako može ICT pojačati ocjenjivanje znanja i vještina učenika ?

Treće alternativno mjerilo traži da razvije kompjuterski isporučeno ocjenjivanje da bi se olakšala bolja pokrivenost tih aspekata okvira PISA, koje je veoma teško obuhvatiti sa „papir i olovka“ dokumentima. Na ovaj način, proces ocjenjivanja će postati efikasniji (npr. preko prilagodljivih testiranja), sa smanjenjem troškova i vremenom čekanja na

³⁰ Isto, str.12.

odgovore učenika. Na duže vrijeme ovaj razvoj će poboljšati cilj ocjenjivanja među zemljama i unutar zemalja.

U prvoj fazi PISA je startovala u obje oblasti i 2003. godine je koristila upitnik da anketira učenike u kom opsegu koriste kompjutere i da li se osjećaju prijatno kada ih koriste. Godine 2005. je 13 zemalja preuzelo eksperimentalno kompjuterski zasnovano ocjenjivanje prirodnih nauka. U drugoj fazi ići će dalje i potencijalno stvoriti osnovu za uvođenje kompjuterski zasnovanog ocjenjivanja u srž PISA.

Moguće je da će rad na ovom mjerilu, do i uključujući anketu iz 2009. godine, biti uglavnom razvojnog karaktera koji će se ticati ICT, poučen iskustvom dobijenim od PISA 2006. godine i na osnovu relevantnog nacionalnog iskustva. Alternativne kompjuterski zasnovane komponente ocjenjivanja iz svakog od tri predmeta i ICT vještine učenika vjerovatno je da će postati u potpunosti operativne 2012. godine. Ovo se odražava na važnost sredstava koja su u potpunosti kompatibilna sa ostatkom PISA, naročito kada je u pitanju korišćenje kompjutera za ocjenjivanje jezika, matematike i prirodnih nauka.

Na duže vrijeme postoji mogućnost da kompjuterski zasnovano ocjenjivanje odigra ulogu u poboljšanju učinka srži PISA, donoseći nekoliko prednosti. Naročito:

- „Biće moguće ocijeniti određene vrste shvatanja preko kompjuterski zasnovanog ocjenjivanja koje je teško ocijeniti na osnovu "papir i olovka" testova. Eksperiment iz 2005. godine pokazuje, na primjer, da je ovom metodom moguće simulirati uzastopne postupke odrađene u naučnom eksperimentu.
- Kompjuterski iskazan pristup može rezultirati da se testovi bolje poravnaju sa dostignutim nivoima učenika kao pojedinaca, dajući im izazovnije i prilađenije zadatke, u zavisnosti od toga kako se pokažu na ranijim pitanjima.
- Kompjutersko izražavanje donosi naročite prednosti, uključujući jeftinije unošenje podataka i veću dosljednost pri prevođenju.“³¹

1.4. BUDUĆNOST PISA

Učenici koji 2009. budu ocjenjivani u PISA biće oni koji su krenuli u osnovnu školu otprilike u vrijeme prve PISA ankete 2000. godine. Kao rezultat, zemlje će moći da procijene do koje granice su promjene u njihovim sistemima obrazovanja proizvele poboljšane rezultate, upoređene sa rezultatima sprovedene 2000. godine. Glavni cilj PISA - obezbjeđivanje trajnih referenci na osnovu kojih će se pratiti razvoj obrazovnih sistema - na taj način će biti postignut.

U isto vrijeme PISA nastavlja da traga za dubljim shvatanjem jakih dostignuća učenika da bi postala bolja u njihovom ocjenjivanju i da bi pojačala podatke omogućavajući nam da povežemo rezultate sa obrazovnim procesima.

Narednih godina PISA će ponuditi zemljama detaljnije izrađena sredstva za sprovođenje povezivanja među iskustvima u školi i njihovog znanja i vještina kada su pri kraju srednjeg obrazovanja.

1.5. OECD I OBRAZOVANJE

OECD posmatra obrazovanje u okviru „od kolijevke pa do groba“ uključujući obavezni i neobavezni ambijent. Međunarodno uporediva statistika i indikatori podupiru rad, ali on takođe ima i jaku kvalitetnu dimenziju. Krajni rezultat su političke preporuke osmišljene da povećaju i kvalitet i nepristrasnost sistema obrazovanja. Rad OECD na obrazovanju je relevantan, ne samo za državnu i lokalnu vlast, nego i za građansko

³¹ Isto, str. 16.

društvo: istraživače, za one koji se profesionalno time bave i za obrazovanu ciljnu publiku. Opseg publike je evidentan u javnim raspravama i debatama koje publikacije o obrazovanju OECD često izazivaju.

1.6. PISA U SRBIJI

Republika Srbija se uključila već u drugi PISA program koji je realizovan 2003. godine i obuhvatio 41 državu. Tada je u Srbiji testirano 4.405 učenika iz 151 srednje škole.

Istraživanje sprovedeno u ovim državama imalo je za cilj da ispita efikasnost obrazovnih sistema zemalja obuhvaćenih projektom. Srednjoškolci iz Srbije rangirani su od 34. do 37. mjesta. Stručna i laička javnost bila je razočarana ovim rezultatima. Dragica Pavlović - Babić, nacionalni koordinator istraživanja, komentariše rezultate PISA - studije iz 2003.godine: „Ja ne bih rezultate nazvala katastrofalnim, ali ne neočekivanim. Njihovim objavljivanjem ništa se nije promenilo, samo smo dobili realnu sliku efekata obrazovnog sistema, vidimo u kom se pravcu naše obrazovanje kreće. Studija je pokazala da je naš sistem tradicionalno orijentisan ka nekim akademskim znanjima koja se brzo zaboravljaju, a da manju pažnju posvećuje praktičnoj primenljivosti stečenog znanja.“³²

Materijalna situacija srbijanskog školstva je loša pa nacionalni koordinator istraživanja rezultate srpskih srednjoškolaca ne smatra katastrofalnim. Ona naglašava da ima stvari koje i bez mnogo novca mogu da se poboljšaju, navodeći primjer Poljske, koja je drastično popravila svoj plasman na pomenutom PISA - testiranju, upravo intervenišući na obrazovnim strategijama na različitim starosnim uzrastima. Takođe, može biti za utjehu i to što, po riječima Babićeve, gledanje na rang listu nije najbolji pristup rezultatima studije, jer ima mnogo drugih konteksta u kojima se oni mogu tumačiti.

Rezultati PISA - studije iz 2003. godine pokazuju manjkavosti obrazovnog sistema u Srbiji, a njemu slični su i većina obrazovnih sistema država nastalih na tlu bivše SFRJ, pa treba pristupiti njihovom mijenjanju. Po mišljenju Dragice Pavlović - Babić jedan od glavnih nedostataka su nastavni programi. „Brojne analize ukazuju na to da u njima ima previše faktografije, a malo povezivanja gradiva. Osim toga, problem je i parcijalno učenje, jer učenici određeno gradivo pređu jednom, dobiju ocjenu i više se na njega ne vraćaju, što onemogućava povezivanje gradiva, a bitnu ulogu igra i neizbežni faktor zaboravljanja. Potrebno je izvršiti povezivanje sa drugim obrazovnim sistemima. Osim toga, neophodna je široka javna diskusija, kako bismo uvideli koje su to promene koje treba uvesti, ako želimo da se krećemo u nekom boljem pravcu.“³³

Brzi oporavak poljskog obrazovanja na PISA - istraživanjima nije najbolji primjer, jer tu je i slučaj Njemačke, koja uprkos svim uložnim naporima nije pokazala nikakav napredak na testiranju iz 2003. godine. Zato je poželjno da planiranje reformi u obrazovanju bude dugoročno i kratkoročno. Ali i „svaki pokušaj reforme školstva, po pravilu, nailazi na burno reagovanje ovog ili onog dela javnosti.“³⁴

1.7. PISA U HRVATSKOJ

U vaspitno-obrazovnom sistemu Republike Hrvatske još uvijek nijesu dovoljno razvijeni modeli eksternog vrednovanja učenikovih postignuća (znanja, sposobnosti, vještine) i uspješnosti pojedine škole kao vaspitno-obrazovne ustanove, koja je autonomna u ostvarivanju cilja i zadataka vaspitanja i obrazovanja, te je odgovorna za njihov kvalitet. Upravo je zbog toga otežano uvođenje inovacija u nastavni proces, upravljanje sistemom i kreiranje obrazovne politike.

³² Jovan Gligorijević, navedena studija, strana 6 do 9.

³³ Isto, str. 3.

³⁴ Isto, str. 3.

Promjene vaspitno-obrazovnog sistema predviđaju nove načine vrednovanja njegovih subjekata osobito radi modernizacije sistema i mogućnosti upoređivanja rezultata s drugim zemljama.

Zato je Ministarstvo prosvjete i sporta Hrvatske utvrdilo mogućnosti za uključivanje ove države u program međunarodne evaluacije znanja i vještina, poznat pod imenom PISA program, te je u tom cilju organizovan 12. i 13. marta 2003. godine, u saradnji sa OECD-om, naučno - stručni skup o PISA programu. Stručnjaci OECD-a prezentovali su sadržaj i organizaciju PISA projekta. Stručna javnost je imala priliku da izrazi svoje mišljenje, razjasni eventualne nejasnoće i prodiskutuje o otvorenim pitanjima, kako bi se moglo zaključiti o svrsishodnosti, prihvatljivosti i ostvarljivosti uključivanja Hrvatske u PISA program.

Na osnovu razmatranja na stručnom skupu i drugih raspoloživih informacija, Ministarstvo prosvjete i sporta je procijenilo da bi se Hrvatska trebala uključiti u PISA program, „čime bi se postigli sljedeći ciljevi:

- objektivno i stručno vrednovanje znanja naših učenika 15-godišnjaka,
- mogućnosti izrade detaljnih analiza kao stručne podloge za izmjene i prilagodbe obrazovnog procesa, te nastavnih planova i programa,
- dobivanje realne i međunarodno priznate ocjene sadašnje kvalitete obrazovanja i obrazovnog sustava, te mogućnost praćenja njegovog poboljšanja tijekom reformskih procesa,
- doprinos razvoju nezavisnih evaluacijskih postupaka i institucija u Hrvatskoj o odgojno-obrazovnom sustavu (državna matura, institucije za nezavisnu evaluaciju),
- usklađivanje s međunarodnim trendovima u obrazovanju i uspoređivanje s rezultatima u drugim zemljama,
- potpora prosvjetnog sektora službenom zahtjevu Hrvatske za uključivanje u Europsku Uniju. Istina, pitanja prosvjete nisu dio formalnih uvjeta za prijem ali imaju neformalnu težinu u procjeni podobnosti naših ljudskih resursa za europske integracije. Naime, rezultati PISA evaluacije koriste se kao indikatori u ocjeni kvalitete obrazovanja u zemljama Europske Unije kao potpora zahtjevu za pristupanje Organizaciji za ekonomsku suradnju i razvoj.“³⁵

Ovi ciljevi uklapaju se u potpunosti u strategiju reforskh procesa u hrvatskom obrazovnom sistemu te u integracijske procese u EU koji su već u toku.

Hrvatska se uključila u PISA program za evaluaciju 2006. godine kada se naročito ispitivalo područje prirodnih nauka. To je značilo da je trebalo pristupiti PISA programu već 2004. godine, a rok za predaju zahtjeva je bio kraj juna 2003. godine. To je zato da bi se do 2004. godine organizovao stručni tim koji će do 2006. godine provesti sve potrebne pripreme, uključujući i prevođenje instrumenata za evaluaciju.

Za formalno uključenje u PISA program potrebno je bilo pristupno pismo Vlade Republike Hrvatske kojim se traži od Sekretarijata OECD uključenje u PISA program i preuzima se obaveza plaćanja OECD-u za korišćenje i provođenje PISA programa u fiksnom iznosu 90.000 USD, plativo u godišnjim ratama po 30.000 USA kroz tri godine. (2004., 2005. i 2006. godine). OECD nakon toga donosi odluku o službenom pristupu PISA programu. Ovo je bila uobičajena procedura i za ostale države koje su pristupale ovom programu.

³⁵ Internet stranica Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, Prijedlog za uključivanje Republike Hrvatske u međunarodni program provjere znanja (PISA program), 2006. godine., str. 5 i 6.

1.8. PISA U CRNOJ GORI

Crna Gora je pristupila međunarodnom OECD PISA istraživanju 2004. godine. Pripreme za uključivanje Crne Gore u realizaciju PISA programa za 2006. godinu počele su još u novembru 2003. godine.

U 2004. godini počele su pripreme za PISA u 2006. u 58 država. Da bi rezultati svih država bila stvarno uporedivi, države učesnice morale su uraditi probno testiranje, kako bi se obezbijedila ispravnost procedure testiranja tokom glavnog testiranja. Probno testiranje petnaestogodišnjaka u znanjima i vještinama OECD PISA 2006. uspješno je završeno u Crnoj Gori. Testiranje je sprovedeno od 15. marta do 15. aprila 2005. godine i u njemu je učestvovalo 1389 petnaestogodišnjaka. Reprezentativni uzorak škola i učenika za probno testiranje bio je odabran metodom slučajnog izbora.

„Učenci su u svojim školama radili testove puna dva sata. U testovima se od učenika tražilo da razmisle o kraćim pisanim pasusima, fotografijama, slikama i dijagramima i odgovore na seriju pitanja o svakom od njih. Direktori škola su takođe popunili posebni upitnik, kojim se prikupljaju dodatne informacije o njihovim školama i uslovima za nastavu.“³⁶

Crna Gora je zadovoljila standarde tehničke procedure i time je stekla uslove za učešće u glavnom testiranju koje je sprovedeno 2006. godine. Rezultati testova probnog testiranja PISA nijesu bili objavljeni ni u jednoj zemlji učesnici u probnom testiranju. Rješavanja testova PISA-e nije imalo uticaja na školske ocjene i uspjeh učenika koji su učestvovali u testiranju.

Istraživanje u Crnoj Gori izvodi PISA Nacionalni centar, Ministarstvo prosvjete i nauke, a finansijski ga podržava Fondacija Insitut za otvoreno društvo, Predstavništvo Crna Gora (FOSI ROM).

Rezultati PISA testiranja u martu i aprilu 2006. godine nijesu nam bili dostupni.

2. MEĐUNARODNO PROVJERAVANJE ZNANJA UČENIKA - TIMSS

Pored PISA, najpoznatija međunarodna provjera znanja učenika iz matematike i prirodnih nauka je - TIMSS (Trends in International Mathematics and Scence Study). Osmišljena je da bude od pomoći svim zemljama svijeta da unaprijede nastavu iz matematike i prirodnih nauka (biologija, fizika, hemija i geografija).

Provjere znanja su do sada rađene 1995., 1999. i 2003. godine, dakle svake četvrte godine. Slijedi provjera za 2007. godinu. Provjere znanja se vrše kod učenika IV i VIII razreda, dakle kod djece sa navršениh 9 do 10 godina, odnosno 13 do 14 godina.

Projektom međunarodnog ispitivanja znanja upravlja TIMSS centar za međunarodne studije sa koledža u Bostonu, a u saradnji sa mrežom organizacija iz cijelog svijeta i sa predstavnicima zemalja učesnica. Centar vrši prikupljanje podataka i njihovu analizu, što zemljama učesnicama daje značajne podatke za politiku razvoja svojih obrazovnih sistema.

Zadaci prisutni na testiranju su različite težine: kod jednih se zahtijeva kratak odgovor, dok se kod drugih zahtijeva postupak izrade i objašnjenje sa kratkim opisom ili dijagramom čime se želi provjeriti koliko učenici poznaju koncepte i razumiju postupke. Dio zadataka koji su davani 1999. i 1995. godine bili su prisutni i u testu za 2003. godinu kako bi se mogao mjeriti napredak u nastavi predmeta koji se testiraju u onim zemljama koje su

³⁶ PISA Program za međunarodno testiranje učenika, PISA Nacionalni centar, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 2005., str.5.

stalni učesnici ove provjere znanja. Vrijeme za izradu testa učenika IV razreda je bilo 72 minuta, dok je vrijeme za izradu testa učenika VIII razreda bilo 90 minuta.

Navodimo i plasman onih zemalja koje su učestvovala na provjeri znanja 2003. godine.³⁷

Uspjeh iz matematike učenika osmih razreda

| Naziv zemlje | Prosječna starost učenika | Skala bodova |
|----------------------------|----------------------------------|---------------------|
| 1. Singapur | 14,3 | 605 |
| 2. Republika Koreja | 14,6 | 589 |
| 3. Hong Kong | 14,4 | 586 |
| 4. Tajvan | 14,2 | 585 |
| 5. Japan | 14,4 | 570 |
| 6. Belgija (Flamanski dio) | 14,1 | 537 |
| 7. Holandija | 14,3 | 536 |
| 8. Estonija | 15,2 | 531 |
| 9. Mađarska | 14,5 | 529 |
| 10. Malezija | 14,3 | 508 |
| 11. Latvija | 15,0 | 508 |
| 12. Rusija | 14,2 | 508 |
| 13. Slovačka | 14,3 | 508 |
| 14. Australija | 13,9 | 505 |
| 15. SAD | 14,2 | 504 |
| 16. Litvanija | 14,9 | 502 |
| 17. Švedska | 14,9 | 499 |
| 18. Škotska | 13,7 | 498 |
| 19. Izrael | 14,0 | 496 |
| 20. Novi Zeland | 14,1 | 494 |
| 21. Slovenija | 13,8 | 493 |
| 22. Italija | 13,9 | 484 |
| 23. Jermenija | 14,9 | 478 |
| 24. Srbija | 14,9 | 477 |
| 25. Bugarska | 14,9 | 476 |
| 26. Rumunija | 15,0 | 475 |
| 27. Norveška | 13,8 | 461 |
| 28. Moldavija | 14,9 | 460 |
| 29. Kipar | 13,8 | 459 |
| 30. Makedonija | 14,6 | 435 |
| 31. Liban | 14,6 | 433 |
| 32. Jordan | 13,9 | 424 |

³⁷ Miodrag Vučeljić: Međunarodno provjeravanje znanja učenika - TIMSS, „Vaspitanje i obrazovanje“, br.1/2006, Podgorica, str. 94 do 99.

| | | |
|----------------------------|------|-----|
| 33. Iran | 14,4 | 411 |
| 34. Indonezija | 14,5 | 411 |
| 35. Tunis | 14,8 | 410 |
| 36. Egipt | 14,4 | 406 |
| 37. Bahrein | 14,1 | 401 |
| 38. Palestina | 14,1 | 390 |
| 39. Čile | 14,2 | 387 |
| 40. Maroko | 15,2 | 387 |
| 41. Filipini | 14,8 | 378 |
| 42. Bocvana | 15,1 | 366 |
| 43. Saudijska Arabija | 14,1 | 332 |
| 44. Gana | 15,5 | 276 |
| 45. Južnoafrička Republika | 15,1 | 264 |

Uspjeh učenika četvrtih razreda iz matematike

| | | |
|-----------------------------|------|-----|
| 1. Singapur | 10,3 | 594 |
| 2. Hong Kong | 10,2 | 575 |
| 3. Japan | 10,4 | 565 |
| 4. Tajvan | 10,2 | 564 |
| 5. Belgija (Falamanski dio) | 10,0 | 551 |
| 6. Holandija | 10,2 | 540 |
| 7. Latvija | 11,1 | 536 |
| 8. Litvanija | 10,9 | 534 |
| 9. Rusija | 10,6 | 532 |
| 10. Engleska | 10,3 | 531 |
| 11. Mađarska | 10,5 | 529 |
| 12. SAD | 10,2 | 518 |
| 13. Kipar | 9,9 | 510 |
| 14. Moldavija | 11,0 | 504 |
| 15. Italija | 9,8 | 503 |
| 16. Australija | 9,9 | 499 |
| 17. Novi Zeland | 10,0 | 493 |
| 18. Škotska | 9,7 | 490 |
| 19. Slovenija | 9,8 | 479 |
| 20. Jermenija | 10,9 | 456 |
| 21. Norveška | 9,8 | 451 |
| 22. Iran | 10,4 | 389 |
| 23. Filipini | 10,8 | 358 |
| 24. Maroko | 11,0 | 347 |
| 25. Tunis | 10,4 | 339 |

Uspjeh učenika osmih razreda iz prirodnih nauka

| | | |
|-----------------------------|------|-----|
| 1. Singapur | 14,3 | 578 |
| 2. Tajvan | 14,2 | 571 |
| 3. Republika Koreja | 14,6 | 558 |
| 4. Hong Kong | 14,4 | 556 |
| 5. Estonija | 15,2 | 552 |
| 6. Japan | 14,4 | 552 |
| 7. Mađarska | 14,5 | 543 |
| 8. Holandija | 14,3 | 536 |
| 9. SAD | 14,2 | 527 |
| 10. Australija | 13,9 | 527 |
| 11. Švedska | 14,9 | 524 |
| 12. Slovenija | 13,8 | 520 |
| 13. Novi Zeland | 14,1 | 520 |
| 14. Litvanija | 14,9 | 519 |
| 15. Slovačka | 14,3 | 517 |
| 16. Belgija (Flamanski dio) | 14,1 | 516 |
| 17. Rusija | 14,2 | 514 |
| 18. Latvija | 15,0 | 512 |
| 19. Škotska | 13,7 | 512 |
| 20. Malezija | 14,3 | 510 |
| 21. Norveška | 13,8 | 494 |
| 22. Italija | 13,9 | 491 |
| 23. Izrael | 14,0 | 488 |
| 24. Bugarska | 14,9 | 479 |
| 25. Jordan | 13,9 | 475 |
| 26. Moldavija | 14,9 | 472 |
| 27. Rumunija | 15,0 | 470 |
| 28. Srbija | 14,9 | 468 |
| 29. Jermenija | 14,9 | 461 |
| 30. Iran | 14,4 | 453 |
| 31. Makedonija | 14,6 | 449 |
| 32. Kipar | 13,8 | 441 |
| 33. Bahrein | 14,1 | 438 |
| 34. Palestina | 14,1 | 435 |
| 35. Egipat | 14,4 | 431 |
| 36. Indonezija | 14,5 | 420 |
| 37. Čile | 14,2 | 413 |
| 38. Tunis | 14,8 | 404 |
| 39. Saudijska Arabija | 14,1 | 398 |
| 40. Maroko | 15,2 | 396 |

| | | |
|----------------------------|------|-----|
| 41. Liban | 14,6 | 393 |
| 42. Filipini | 14,8 | 377 |
| 43. Bocvana | 15,1 | 365 |
| 44. Gana | 15,5 | 255 |
| 45. Južnoafrička Republika | 15,1 | 244 |

Uspjeh učenika četvrtih razreda iz prirodnih nauka

| | | |
|-----------------------------|------|-----|
| 1. Singapur | 10,3 | 565 |
| 2. Tajvan | 10,2 | 551 |
| 3. Japan | 10,4 | 543 |
| 4. Hong Kong | 10,2 | 542 |
| 5. Engleska | 10,3 | 540 |
| 6. SAD | 10,2 | 536 |
| 7. Latvija | 11,1 | 532 |
| 8. Mađarska | 10,5 | 530 |
| 9. Rusija | 10,6 | 526 |
| 10. Holandija | 10,2 | 525 |
| 11. Australija | 9,9 | 521 |
| 12. Novi Zeland | 10,0 | 520 |
| 13. Belgija (Flamanski dio) | 10,0 | 518 |
| 14. Italija | 9,8 | 516 |
| 15. Litvanija | 10,9 | 512 |
| 16. Škotska | 9,7 | 502 |
| 17. Moldavija | 11,0 | 496 |
| 18. Slovenija | 9,8 | 490 |
| 19. Kipar | 9,9 | 480 |
| 20. Norveška | 9,8 | 466 |
| 21. Jermenija | 10,9 | 437 |
| 22. Iran | 10,4 | 414 |
| 23. Filipini | 10,8 | 332 |
| 24. Tunis | 10,4 | 314 |
| 25. Maroko | 11,0 | 304 |

Potpuni podaci o samoj provjeri znanja, zadacima i analizama postignuća učenika mogu se pronaći na adresi: www.timss.bc.edu

LITERATURA

1. Vučeljić Miodrag: Međunarodno provjeravanje znanja učenika - TIMSS, "Vaspitanje i obrazovanje", br.1/2006, Podgorica
2. PISA Program za međunarodno testiranje učenika, PISA Nacionalni centar, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 2005
3. www.pisa.oecd.org, I THE OECD PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (OECD Program za međunarodno ocjenjivanje učenika), Angel Gurria, generalni sekretar OECD
4. www.pisaserbia.org

RAZVOJNI PROGRAM U FUNKCIJI REFORME ŠKOLSTVA

Mentorka:
Zorica Minić

Kandidat:
Gordana Radović

**OŠ „Braća Topalović“
Plužine
2007.**

UVOD

Da bi ostvarila svoju funkciju, škola mora da slijedi promjene u društvu, a ponekad i da ide ispred njih. Škola je svakodnevno izložena različitim uticajima, spolja i iznutra, promjene u okruženju utiču na mijenjanje interesovanja učenika, modele komunikacije. Nastavnici očekuju poboljšanje svog profesionalnog položaja. Očekivanja roditelja od škole su često protivrječna i veoma heterogena. Država, u manjoj ili većoj mjeri, zakonskim putem postavlja određene zahtjeve i ograničenja. Neposredno okruženje procjenjuje kvalitet škole. Kada ovi pritisci narastu, većina učesnika školskog života postane svjesna potrebe da se nešto promijeni. To je trenutak kada započinje proces razvojnog planiranja.

Očekivanja
roditelja

Složenost okruženja



Slika 1. Škola između unutrašnjih i spoljašnjih uticaja

1. ŠKOLSKO RAZVOJNO PLANIRANJE

Kada dunu vjetrovi promjena, jedni grade zidove, a drugi vjetrenjače.
Kineska poslovice

U narednih nekoliko godina planirano je da sve škole u Crnoj Gori prođu kroz proces razvojnog planiranja. Da bi se to realizovalo, treba odgovoriti na nekoliko pitanja: gdje smo, kuda težimo, kako, ko? Timskim radom treba se okrenuti specifičnostima i prednostima škole, ispravljati uočene slabosti i potencijale za razvoj. Značaj razvojnog planiranja je prvenstveno u uvođenju i sprovođenju reforme, ali i u tome da se ne prepričava svakodnevna školska praksa i ne nude recepti koje bi škole međusobno

prepisivale, već originalni projekti razvojne vizije škole koji obezbjeđuju trajan proces poboljšanja kvaliteta i većeg stvaralačkog zadovoljstva nastavnika, učenika i roditelja.

1.1. ŠTA JE ŠKOLSKO RAZVOJNO PLANIRANJE?

Školsko razvojno planiranje je kontinuiran i stvaralački proces koji se zasniva na stalnom istraživanju i prepoznavanju autentičnih potreba škole i osmišljavanju načina da se te potrebe zadovolje. U procesu školskog razvojnog planiranja škole su inicijatori i akteri sopstvenih promjena.

Planiranje je višeslojna sistemska aktivnost u čijoj je osnovi izbor promjena koji će se ostvariti u školi na osnovu postavljenih ciljeva u određenom vremenu.

Razvojno planiranje znači da je riječ o pozitivnim kvalitetima promjena u školskom životu. Škola u kontinuitetu unapređuje svoj život, usvaja savremena dostignuća, postavlja nove ciljeve i podiže nivo svojih aspiracija.

Riječju **školsko** naglašava se da svaka pojedinačna škola kao organizacija ima ključnu ulogu u donošenju odluka o svom razvoju. Škola je inicijator, nosilac aktivnosti, ali i promoter i evaluator sopstvenog razvoja. Ona se otvara i saraduje sa različitim partnerima.

Koncept razvojnog planiranja se zasniva na ciljevima koji su rezultat inicijativa i dogovora svih interesnih grupa. Radi se o demokratskom procesu koji se odvija prema dogovorenim pravilima, na osnovu zajedničkih odluka i podjele uloga i odgovornosti. To je mehanizam kojim se pokreće i usmjerava energija svih ka zajedničkom cilju.

Promjena je putovanje, a ne nacrt koga se moramo slijepo držati. (Fulan)

Školsko razvojno planiranje je osnova za ostvarivanje željenih promjena u svim segmentima reforme obrazovanja, kao što su decentralizacija i demokratizacija sistema obrazovanja, razvijanje autonomije škole, implementacija novog obrazovnog programa, podrška profesionalnom razvoju nastavnika i novi način vrednovanja kvaliteta rada škole, participacija svih interesnih grupa u radu škole (učenika, nastavnika, roditelja...).

1.2. RAZLOZI DA SE UKLJUČIMO U ŠKOLSKO RAZVOJNO PLANIRANJE

Razlozi za uključivanje škola u proces razvojnog planiranja su mnogobrojni: donošenje bitnih odluka na nivou škole, uvažavanje specifičnosti same škole, efikasno korišćenje sopstvenih resursa, preuzimanje inicijative i odgovornosti za sopstveni razvoj, povezivanje svih aktera školskog života oko zajedničke ideje. Školskim razvojnim planiranjem postiže se jačanje timskog rada, bolji međuljudski odnosi u školi, kvalitetnija komunikacija, osposobljavanje za evaluaciju i samoevaluaciju.

1.3. FUNKCIJE PLANIRANJA

Svako programiranje mora biti oslonjeno na istraživanje, na prikupljanje podataka o prethodnoj praksi. Na bazi tih podataka je moguće eliminisati pojedine faktore koji mogu da umanje potpuniju realizaciju postavljenog cilja. Pored ove osnovne funkcije, programiranje ima još informativnu, regulativnu i predikativnu funkciju.

Informativna funkcija programiranja održava sistem informacija koje prate svaku dobru koncepciju. Programiranje mora biti bazirano na sakupljenim činjenicama i istraženim problemima. Neophodnim informacijama ukazuje se na pravac realizacije i cilj koji treba ostvariti određenim programskim sadržajima, kao i kad i ko treba da ga realizuje. Informativnošću programa postiže se maksimalna adekvatnost programiranja i osigurava zaštita od većih propusta u realizaciji.

Regulativna funkcija programiranja ispoljava se u sistemu zahtjeva i postupaka koji su obavezujućeg karaktera za sve članove kolektiva. Informativnost i regulativnost,

kao dvije uzajamno povezane i uslovljene funkcije programiranja, predstavljaju motornu snagu svakog dobrog programiranja.

Predikativna funkcija - programiranje mora biti svojevrsno predviđanje određenih pedagoških ishoda na osnovu pedagoških činjenica i zakonitosti. Predviđanje određenih teškoća, kao i puteva njihovog otklanjanja, jeste karakteristika svakog dobrog programiranja. Time se omogućuje izbjegavanje „praznog hoda“, stihije i slučajnosti.

1.4. FAZE PROCESA ŠKOLSKOG RAZVOJNOG PLANIRANJA

Proces razvojnog planiranja se odvija kroz određene faze:

- Faza artikulacije ima za cilj da se na osnovu razgovora o stanju u konkretnoj školi i njenim specifičnostima evidentiraju oblasti u kojima su potrebne promjene. U ovoj fazi dolazi do povezivanja svih interesnih grupa i stvaranja uslova za njihovo dalje učešće u razvojnog planiranju. Postiže se sporazum oko glavnih ideala i vrijednosti kojima škola teži.
- Faza kontakta i dogovaranja je ključna za uspostavljanje partnerskih odnosa između škola i savjetnika za razvoj škola. Dogovaraju se o daljoj saradnji, što podrazumijeva utvrđivanje konkretnih obaveza i odgovornosti obje strane.
- Faza dijagnoze predstavlja utvrđivanje stanja u školi u pojedinim oblastima njenog života i rada. Postiže se konsenzus o oblastima u koje treba uvesti promjene i određuje se šta je to na čemu treba raditi.
- Faza određivanja težišta promjene podrazumijeva odlučivanje o ciljevima i prioritetima razvoja škole. U ovoj fazi se dolazi do slike promjene kojoj škola teži.
- Faza planiranja podrazumijeva artikulisanje zadataka i izradu vremenskog plana aktivnosti koji vodi ka realizaciji predstavljenog cilja. Ovdje je važno odrediti nosioce planiranih aktivnosti, kriterijum uspjeha, načine vrednovanja procesa i ishoda.
- Faza realizacije odnosi se na ostvarivanje planiranih aktivnosti uz angažovanje raspoloživih potencijala u školi i okruženju.
- Faza evaluacije ishoda ima za cilj vrednovanje postignutih efekata. Ona istovremeno predstavlja tačku iz koje započinje novi razvojni ciklus.

Realizacija razvojnog plana zahtijeva vrijeme, strpljenje i angažovanje većine aktera školskog života. Praćenje i evaluacija su od suštinske važnosti za proces razvoja škole i potrebno ih je planirati. Razvojni plan se realizuje implementacijom projekata, kroz neprekidni niz razvojnih ciklusa. Kroz proces razvojnog planiranja, razvijajući svoju jedinstvenost, škola postaje osnovna jedinica reforme obrazovanja.

1.5. KARAKTERISTIKE ŠKOLSKOG RAZVOJNOG PLANIRANJA U ODNOSU NA DOSADAŠNJI NAČIN PLANIRANJA

Planiranje aktivnosti u školama je redovna praksa. Razvojno planiranje nije zamjena za uobičajeno tradicionalno planiranje, već prije njegova kvalitativna dopuna. Njime su definisani strateški pravci razvoja škole koji usmjeravaju sveukupnu školsku aktivnost, pa je razvojni plan škole osnova i okvir za donošenje svih ostalih planova škole. Razliku između dosadašnjeg načina planiranja i razvojnog planiranja možemo predstaviti na sljedeći način:

| Uobičajeno planiranje | Razvojno planiranje |
|--|---|
| Ciljevi su postavljeni spolja, bez saglasnosti učesnika. | Ciljeve definišu učesnici na osnovu zajedničkih potreba, problema, želja. |
| Sve se mora unaprijed isplanirati. | Podrazumijeva se da se ne može baš sve unaprijed isplanirati. |
| Struktura je čvrsto određena i uglavnom nepromjenljiva. | Nužno nastaje tokom proseca u koji su uključeni predstavnici svih interesnih grupa. |
| Glavni akteri u planiranju su obično članovi uprave i oni snose najveću odgovornost. | Svi koji žele su akteri u planiranju i preuzimaju jednaku odgovornost. |
| Dozvoljava hijerarhijsko donošenje odluka i podjelu zaduženja a pravila su unaprijed određena. | Podrazumijeva timski rad, zajedničko utvrđivanje pravila, donošenje odluka i podjelu zaduženja. |
| Dobar plan garantuje uspjeh, pa je sam proces planiranja nevažan u odnosu na cilj. | Proces planiranja i produkti imaju jednaku važnost. Svaki korak se evaluiira i to može uticati na promjenu narednih koraka. |
| Planiranje se nužno završava prije početka realizacije. | Planiranje prethodi realizaciji, ali se nastavlja i tokom nje. |
| Problemi se shvataju kao pokazatelji lošeg planiranja. | Problemi se shvataju kao šansa za korekciju plana, a time i za promjenu i razvoj. |
| Uobičajeni plan je najčešće segmentiran, a njegovi dijelovi uglavnom nezavisni. | Razvojni plan je kompleksan, a njegovi dijelovi povezani i međuzavisni. |
| U toku same izrade plan je već konkretizovan. | Razvojni plan se konkretizuje kroz različite projekte. |
| Češće je rezultat rada pojedinca nego grupe. | Nužno nastaje tokom procesa u koji su uključeni predstavnici svih interesnih grupa. |
| Proces se zatvara kada je realizovan plan. | Stalno se otvara novi razvojni ciklus. |

1.6. UČESNICI U PROCESU ŠKOLSKOG RAZVOJNOG PLANIRANJA

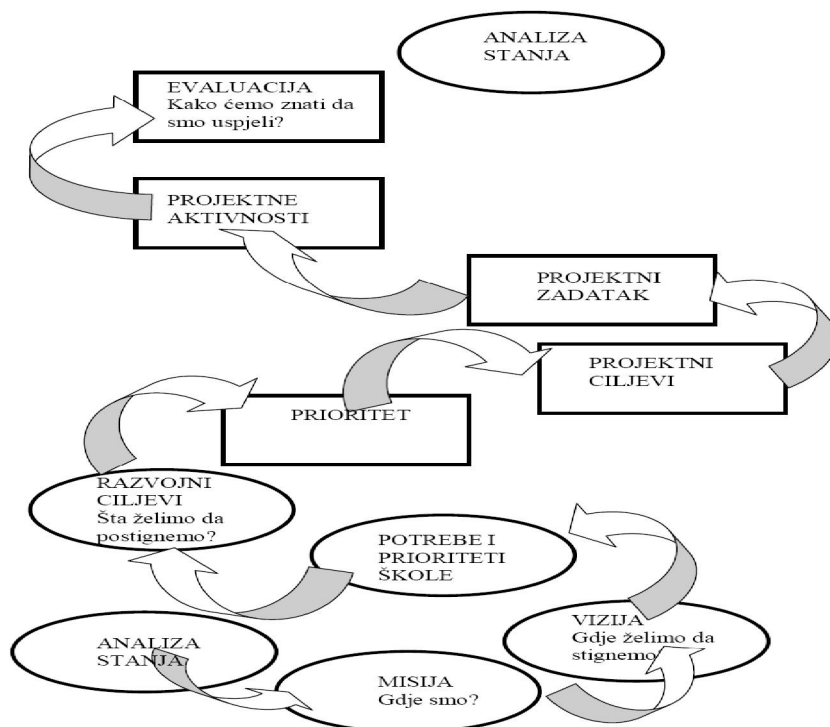
Škola objedinjuje interese i potrebe učenika, nastavnika, roditelja i lokalne zajednice, pa je u planiranju njenog razvoja neophodno učešće, inicijativa i odgovornost svih interesnih grupa. Učešćem svih u procesu razvojnog planiranja obezbjeđuje se: otvorenost prema promjenama, bogatstvo inicijativa i ideja, veća dostupnost i objektivnost u praćenju kvaliteta obrazovne i vaspitne funkcije škole, razvoj zasnovan na autentičnim potrebama škole, veća spremnost svih interesnih grupa za preuzimanje odgovornosti, bolji kvalitet rada škole, veći stepen zadovoljstva.

| Interesna grupa | Doprinosi interesne grupe procesu | Dobiti interesne grupe od procesa |
|-----------------|--|---|
| Nastavnici | Iniciraju promjene. Kreiraju promjene. Planiraju implementiraju, prate, evaluiraju. Saraduju. | Uče nove uloge. Podižu profesionalne kompetencije. Postižu ličnu i profesionalnu afirmaciju. Stiču nova znanja. Podižu kvalitet nastave. Dobijaju zvanja. Razmjenjuju iskustva. Kvalitetnije komuniciraju. Timski rade i odlučuju. Kreiraju bolju atmosferu u školi. |

| | | |
|-------------------------|---|--|
| Stručni saradnici | Primjenjuju svoja specifična znanja i iskustva. Iniciraju edukuju, prate, evaluiraju proces i produkte. | Jačaju sopstvenu ulogu i položaj u školi. Jačaju profesionalne kompetencije. Ostvaruju nove vidove saradnje i stiču nova iskustva. Timski rade i odlučuju. |
| Učenici | Daju ideje i sugestije za način organizacije nastavnih i vannastavnih aktivnosti. Istražuju potrebe vršnjaka. Organizuju akcije. Reprezentuju interese svojih vršnjaka. Evaluiraju rad nastavnika i direktora. | Uče ono što vole. Bolje komuniciraju sa vršnjacima i odraslima. Učestvuju u stvaranju škole u koju se rado dolazi. Preuzimaju odgovornost za sopstveno napredovanje. Ostvaruju pravo na kvalitetno obrazovanje i participaciju. Zadovoljavaju svoje potrebe u školi. |
| Roditelji | Daju ideje i sugestije za rad škole. Učestvuju u planiranju i realizaciji aktivnosti. Evaluiraju rad škole. Učestvuju u upravljanju školom. | Potpuno su informisani o kvalitetu rada škole. Imaju uvid u školski razvojni plan. Prijatniji i konstruktivniji razgovori sa osobljem škole. Bolja briga o djeci. |
| Direktori | Započinju proces. Informišu kolektiv. Obezbeđuju uslove za odvijanje procesa. Organizuju, vode, prate, evaluiraju, koordiniraju. Predstavljaju školu. Sarađuju sa različitim partnerima. Pregovaraju i ugovaraju. | Lična i profesionalna afirmacija. Viši rejting škole. Lakše rješavanje problema. Rasterećenje od raspodjela odgovornosti. Bolja organizovanost rada. Bolje razumijevanje za potrebe škole. Manje prepreka u lokalnoj sredini jer zastupa interese škole kao cjeline. Efikasnije ostvarivanje uloge direktora. Skladniji odnosi u školi i veća motivisanost kolektiva . |
| Članovi Školskog odbora | Odlučuju o razvoju škole. Obezbeđuju uslove za odvijanje procesa. Prate i evaluiraju proces. Obezbeđuju saradnju sa lokalnom zajednicom. Reprezentuju interese lokalne zajednice, roditelja i nastavnika. | Veća svrsishodnost uloge članova Školskog odbora. Neposredan uvid u potrebe škole. Razvijaju kompetencije za participaciju (odlučivanje, timski rad...). |
| Lokalna zajednica | Pomaže školi obezbeđujući sredstva. Iskazuje svoje interese i aktivno učestvuje u životu škole. Učestvuje u donošenju odluka i preuzima dio odgovornosti za razvoj škole. | Kvalitetnija škola podiže kvalitet života u lokalnoj zajednici. Ostvarenje interesa lokalne zajednice. Dobija otvorenu školu za različite potrebe djece i odraslih. |

2. KORACI U RAZVOJNOM PLANIRANJU

Proces razvojnog planiranja se najčešće prikazuje preko takozvanog spiralnog modela razvojnog planiranja. Na početku ovog procesa je uvjerenje da je promjena neophodna. Proces razvojnog planiranja se sastoji od niza koraka:



Slika 2. Spiralni model razvojnog planiranja

2.1. ANALIZA STANJA U ŠKOLI – UNUTRAŠNJA EVALUACIJA

Na samom početku treba da sagledamo i analiziramo motivisanost, opredjeljenje i energiju ljudi da se prihvate novih zadataka, kao i otpor prema promjenama. Da bi pokrenuli neku promjenu treba najprije da utvrdimo gdje zapravo jesmo, šta je pozitivno u radu naše škole i koje su njene manjkavosti. Analiza stanja se odnosi dakle, na snimanje trenutne situacije u školi, njenih snaga i slabosti.

Primjer: snage naše škole - stručan nastavni kadar, znanja, vještine stečene učešćem u seminaru, spremnost nastavnika za dalje usavršavanje, otvorenost za saradnju sa lokalnom zajednicom; slabosti naše škole - nedovoljna opremljenost škole nastavnim sredstvima, nastava zasnovana uglavnom na predavanjima, nema dovoljno saradnje sa roditeljima, nedostatak sportskih terena, loš materijalni položaj učenika i nastavnika.

Kako utvrditi snage i slabosti škole?

Analiza stanja može započeti prezentovanjem nekih karakteristika *dobre škole*:

- **profesionalno rukovođenje:** dobro rukovođenje školom podrazumijeva jasan, zajednički cilj, timski rad i omogućava nastavnicima da učestvuju u donošenju odluka;
- **zajednička vizija i ciljevi:** sve interesne grupe rade zajedno, imaju zajedničku viziju i jasne ciljeve;
- **okruženje podsticajno za učenje:** školska atmosfera u kojoj su učenici i nastavnici motivisani za učenje;
- **usmjerenost** na nastavu i učenje;
- jasno definisana **visoka očekivanja i postignuća:** škola ima visoka očekivanja kada su u pitanju postignuća učenika, nastava predstavlja intelektualni izazov za učenike, školske aktivnosti podstiču njihov razvoj;
- **praćenje napretka:** uprava škole, nastavnici i roditelji sistematski prate i vrednuju postignuće učenika i škole kao cjeline, a učenici takođe prate i evaluiraju sopstveni razvoj i postignuća;
- **učnička prava i odgovornosti:** škola promovise učničko samopoštovanje i ohrabruje učenike da preuzmu odgovornost za svoj vlastiti rad i postignuće;
- **škola je organizacija koja uči:** škola predstavlja učenje kao nešto što je podjednako važno za odrasle kao i za učenike, škola organizuje različite oblike profesionalnog usavršavanja;
- **partnerstvo između škole i porodice:** odnosi između roditelja i škole su saradnički i podržavajući, roditelji su aktivno uključeni u rad svoje djece i život škole.

Nakon komentara o navedenim odlikama *dobre škole*, razgovara se o stanju u konkretnoj školi i procjenjuje koliko je ona efektivna u odnosu na izložene osobine. Procjena predstavlja podsticaj za razmišljanje o snagama i slabostima škole.

2.2. UTVRĐIVANJE RESURSA ŠKOLE I SREDINE

U okviru procesa razvojnog planiranja veoma je važno da se utvrde različiti resursi (ljudi, sredstva, kapaciteti, izvori podrške i pomoći) kojima raspolaže škola, kao i sredina u kojoj se škola nalazi.

Resursi škole mogu biti: ljudi – visokoobrazovani i koji se usavršavaju se, stručni saradnici, prostor – biblioteka, sala, zubna ambulanta, kabineti, oprema - računari, TV, vrijeme, finansijska sredstva.

Resursi sredine u kojoj se škola nalazi su: fizičko okruženje, ustanove kulture, (biblioteka, pozorište, bioskop, muzej, galerija...), obrazovne ustanove, nevladine organizacije, sportski klubovi, profesionalna udruženja, preduzeća, mediji.

2.3. DEFINISANJE MISIJE

Misija se odnosi na analizu osnovnih funkcija i zadataka škole kao vaspitno obrazovne institucije u sadašnjem trenutku. Misija (svrha i razlog postojanja) odgovara na pitanja: *Ko smo mi? Zašto postojimo? Koji su naši glavni principi? Koja je naša glavna svrha?* Misija je po pravilu: konkretna, koncizna, odražava specifičnosti škole, inspirativna i podsticajna i usresrijeđena na rezultate.

Primjer: Misija naše škole je da podstičemo lični razvoj učenika i nastavnika, razvijamo svijest o pravima i odgovornostima, njeđujemo međusobno razumijevanje i uvađavanje.

2.4. DEFINISANJE VIZIJE

Viziju možemo definisati kao projekciju budućnosti, sliku škole kojoj težimo. Ona predstavlja odgovor na pitanje kakva bi škola trebala da bude za određeni vremenski period, viđenje jedne škole u budućnosti od strane nastavnika, uprave, učenika, roditelja i predstavnika lokalne zajednice. Vizija (ideja vodilja) treba da bude: zajednička, realna (dostižna), vremenski omeđena (obično od tri do pet godina), jasna i jezgrovita, izazovna, konkretna.

Primjer: Želimo da postanemo škola u koju djeca rado dolaze jer je nastava u njoj savremena, efikasna, kvalitetna i prilagođena potrebama interesovanja učenika i nastavnika.

2.5. UTVRĐIVANJE POTREBA ŠKOLE

Kada postanemo svjesni svojih snaga i slabosti, odredimo resurse u školi i van nje, utvrdimo svoju misiju i dođemo do zajedničke vizije, onda treba da se zapitamo šta nam je sve potrebno kako bismo se približili viziji. Veoma je važno da se utvrde potrebe svih interesnih grupa. Potrebe se mogu izložiti u okviru pet oblasti kvaliteta, koje pokrivaju sve školske aktivnosti: nastava i učenje (opremanje škole, promjena položaja učenika, nastavnika), školska klima (međusobno uvažavanje, rješavanje konflikata), profesionalni razvoj nastavnika (obuka za rad na računarima, obuka za nove metode, nabavka stručne literature), školska uprava (učješće svih u odlučivanju, pravovremeno informisanje), unutrašnji i spoljašnji odnosi (obuka za timski rad, saradnja sa roditeljima, podrška medija).

2.6. ODREĐIVANJE PRIORITETA

Paradoks promjene: *Ako hoćemo da mijenjamo sve, nećemo ništa promijeniti.* U procesu razvojnog planiranja promjene se uvode postupno, korak po korak. Zato je neophodno utvrditi prioritete unutar prepoznatih potreba. U planiranju promjena u školi preporučljivo je početi od onoga što će najprije dati rezultate i za šta postoje potrebni resursi. Pri izboru prioriteta posebno treba voditi računa o potrebama učenika, specifičnostima škole, snagama škole, resursima sredine. Određivanje prioriteta vezano je za prethodni proces utvrđivanja potreba. Najfrekventnije potrebe predstavljaju prioritete škole.

Primjer: Prioriteti naše škole su poboljšanje kvaliteta nastave, bolji međuljudski odnosi unutar škole, bolja saradnja sa roditeljima.

2.7. DEFINISANJE RAZVOJNIH CILJEVA

Razvojne ciljeve definišemo preko promjena koje uvodimo, preko pojedinih aspekata tih promjena, odnosno ishoda koji želimo da postignemo. Oni odgovaraju na pitanja: *Koju promjenu želimo? Koji je očekivani ishod te promjene? Ko će imati koristi od promjene?*

Primjer: Podizanje kvaliteta nastave, unošenjem savremenih metoda, oblika rada i nastavnih sredstava, povećanje stepena motivisanosti i odgovornosti učenika za sopstveno napredovanje, povećanje nivoa kompetentnosti nastavnika za uspješnu komunikaciju sa učenicima.

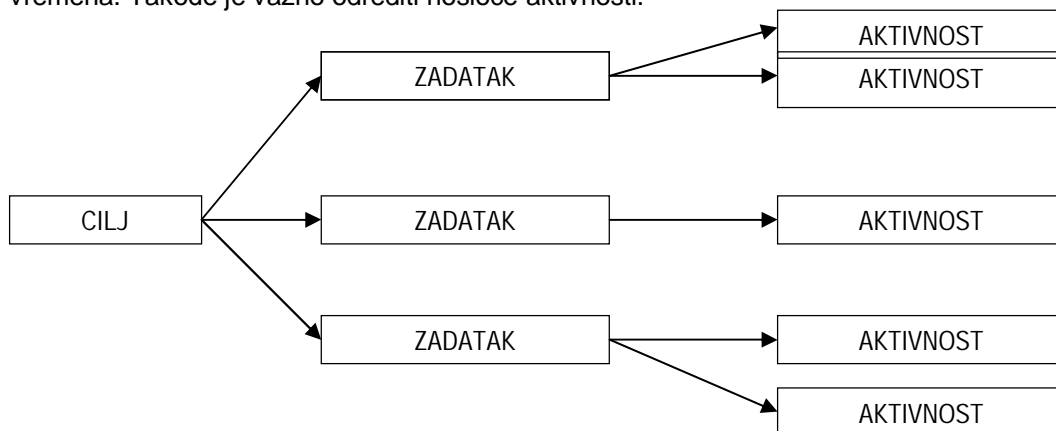
Ciljevi proizilaze iz prioriteta potreba. Analizom otežavajućih faktora koji usporavaju ostvarivanje postavljenih ciljeva iznalazimo strategije kojima se umanjuje njihov uticaj. To možemo uraditi na sljedeći način:

| | | |
|--|---|--|
| Cilj | <i>Podizanje kvaliteta nastave uvođenjem savremenih metoda, oblika rada i nastavnih sredstava</i> | |
| Otežavajući faktori, faktori koji usporavaju ostvarivanje cilja: | Strategije kojima se umanjuje uticaj ovih faktora, koje doprinose njihovom savladavanju: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - nemotivisanost nastavnika, - nekompetentnost nastavnika za primjenu savremenih nastavnih metoda i oblika rada, - loša tehnička opremljenost škole. | <ul style="list-style-type: none"> - omogućavanje profesionalnog napredovanja nastavnika i dobijanje zvanja, - povećanje raznovrsnosti i pristupačnosti različitih vidova stručnog usavršavanja, - konkurisanje kod donatora koji obezbjeđuju opremu. | |
| Faktori podrške, faktori koji osnažuju, motivišu: | Strategije kojima se osnažuju ovi faktori: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - opšta klima društvenih promjena i uključivanje u savremene tokove, - potreba cjelokupne društvene zajednice za kvalitetnim obrazovanjem djece, - želja škole za afirmacijom. | <ul style="list-style-type: none"> - upoznavanje sa ciljevima društvenih promjena i sa mjestom reforme obrazovanja u njima, - uključivanje roditelja i predstavnika društvene zajednice u život škole, - - uvođenje sistema evaluacije i rangiranja škola. | |

2.8. ODREĐIVANJE ZADATAKA I AKTIVNOSTI

Dok su ciljevi uopšteni i dalekosežni, zadaci su konkretni. Iz jednog cilja obično proizilazi nekoliko zadataka. Za razliku od ciljeva koji odgovaraju na pitanje šta mijenjamo, zadaci treba da odgovore na pitanje kako ćemo to promijeniti. Svi zadaci koji se postavje za jedan cilj treba da vode njegovom ostvarenju.

Oni treba da budu mudro postavljeni, mjerljivi, vremenski ograničeni, ostvarljivi, relevantni, jasno formulisani. Zadaci se ostvaruju putem odgovarajućih aktivnosti. Prilikom planiranja aktivnosti najvažnije je vrijeme. Za svaku aktivnost treba ostaviti dovoljno vremena. Takođe je važno odrediti nosioce aktivnosti.



Slika 3

Primjer

Razvojni cilj - podizanje kvaliteta nastave uvođenjem savremenih metoda, oblika rada i nastavnih sredstava.

1. **Zadatak:** Obučiti 30 nastavnika za primjenu radioničarskog oblika rada do kraja prvog polugodišta školske 2006/07. godine.
2. **Zadatak:** Obučeni nastavnici realizuju 60 časova putem radioničarskog oblika rada u toku drugog polugodišta školske 2006/07. godine

Aktivnosti: formiranje grupa nastavnika koji će pohađati seminar, obezbjeđivanje prostora i materijala za realizaciju seminara, realizacija seminara...

2.9. EVALUACIJA

- Šta i kako radimo?
- Kako pratimo svoj rad?
- Kako znamo da li smo uspjeli?

Realizacija, praćenje i evaluacija su tri međuzavisna i neodvojiva procesa. Realizacija, kao put ka željenom cilju, ostvaruje se preko planiranih aktivnosti; praćenje podrazumijeva prikupljanje informacija o onome šta se dešava u toku same realizacije; evaluacija je donošenje suda o procesu i njegovim ishodima na osnovu poređenja sa ustanovljenim kriterijumima. U okviru procesa razvojnog planiranja evaluacija nam služi kao zamajac, pokretač novog razvojnog ciklusa.

Predmet evaluacije može biti funkcionisanje školskog razvojnog tima, korisnici, korišćenje resursa, aktivnosti škole, procesi odlučivanja, uključivanje i doprinos različitih interesnih grupa, ishodi preduzetih aktivnosti, produkti rada, stepen zadovoljstva učesnika procesa.

Evaluacija se vrši kontinuirano tokom čitavog procesa. Njome se započinje i završava jedan razvojni ciklus. Prilikom evaluacije procesa i produkta razvojnog planiranja, od instrumenata mogu se koristiti: testovi znanja, skale procjene, upitnici, intervjui, protokoli posmatranja... Mogući korisnici evaluacije su: uprava škole, školski kolektiv – nastavnici i učenici, roditelji, lokalna zajednica... U procesu školskog razvojnog planiranja, evaluaciju mogu da vrše: školski razvojni timovi, direktori škola, kolektivi škola, učenici, roditelji, školski odbori, lokalna zajednica, javnost, evaluacioni timovi, Ministarstvo prosvjete, donatori...

Samoevaluacija nam pokazuje da li su i koliko aktivnosti koje preduzimamo efikasne. Samoevaluacija je temelj za autonomiju u planiranju, organizovanju i realizovanju novih prioriternih aktivnosti. Samoevaluacija pruža mogućnosti za samostalnu procjenu postavljenih zadataka, procjenu sprovođenja zadataka, identifikovanje snaga, identifikovanje slabosti, bolju pripremu za spoljašnju evaluaciju. Plan za evaluaciju treba precizno razraditi po ključnim tačkama: kriterijumi uspjeha, instrumenti evaluacije, dinamika, nosioci aktivnosti.

Kriterijum uspjeha predstavlja nivo i kvalitet promjene koju želimo da postignemo. Poželjno je što jasnije odrediti način na koji će dostignuća biti mjerena i ocjenjivana.

Primjer

1. **Zadatak:** Obučiti 30 nastavnika za primjenu radioničarskog oblika rada do kraja prvog polugodišta školske 2006/07. godine.
2. **Zadatak:** Obučeni nastavnici realizuju 60 časova putem radioničarskog oblika rada u toku drugog polugodišta školske 2006/07. godine.

Kriterijum uspjeha: poboljšan uspjeh kod 30% učenika iz predmeta u kojima se primjenjuje radioničarski oblik rada. Instrument: test znanja. Nosioci aktivnosti: nastavnik, pedagog škole. Kada vršimo evaluaciju: treći period ocjenjivanja, kraj školske godine.

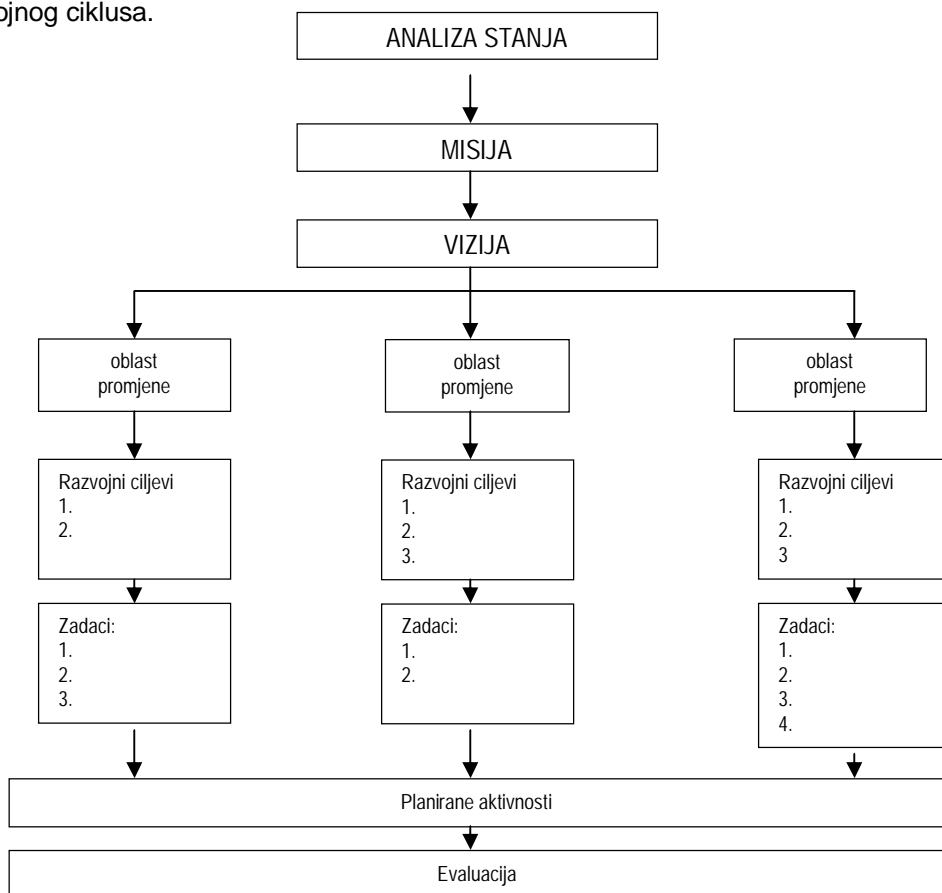
Kriterijum uspjeha: izostajanje učenika smanjeno za 10% na časovima na kojima se primjenjuje radioničarski oblik rada. Instrument: pedagoška dokumentacija. Nosioci aktivnosti: nastavnik, psiholog škole. Kada vršimo evaluaciju: kraj školske godine.

3. ŠKOLSKI RAZVOJNI PLAN

Školski razvojni plan je dokument koji prirodno proizilazi iz procesa razvojnog planiranja. Donosi se za period od 3 do 5 godina, a rezultat je konsenzusa dobijenog na osnovu potreba i želja svih aktera razvojnog planiranja sa jasno definisanim ciljevima, ulogama i odgovornostima.

3.1. STRUKTURA ŠKOLSKOG RAZVOJNOG PLANA

Školski razvojni plan može postati osnova za odnos sa javnošću, jer pruža jasnu sliku o školi spoljnim partnerima. Važno je da školski razvojni plan bude javan i dostupan svim zainteresovanim. Elementi iz kojih se sastoji razvojni plan su zapravo koraci u okviru razvojnog ciklusa.



Slika 4.

Iz školskog razvojnog plana, odnosno njime definisanih prioritarnih potreba, proizilaze prijedlozi projekata. Projektima se uvode konkretne promjene u školu, ostvaruju planirani ciljevi. Konkursanjem kod donatora obezbjeđuju se potrebna materijalna sredstva za njihovu realizaciju.

3.2. KAKO PROVJERITI DA LI JE RAZVOJNI PLAN ŠKOLE DOBRO URAĐEN?

Školski razvojni plan pruža odgovore na većinu sljedećih pitanja:

- Ko smo mi? Koje su naše vrijednosti? Koliko dobro radimo?
- Čemu težimo?
- Šta smo do sada uradili? Gdje nijesmo uspjeli? Koji su mogući razlozi za to?
- Koje promjene želimo? Koji su očekivani rezultati tih promjena? Ko će imati koristi od promjena?
- Na koji način ostvarujemo promjene? U kojim oblastima? Zbog čega to radimo?
- Šta ćemo tačno preduzeti? Koje korake planiramo? U kojim oblastima? Ko su nosioci? Ko je uključen?
- Kako ćemo znati da smo postigli to što smo planirali? Čime ćemo biti zadovoljni?
- Koji su pokazatelji promjena? Čime ih vrednujemo? Kada i ko to radi?

Školski razvojni plan treba da je konkretan, jasan, realan, ostvarljiv, relevantan za određenu školu, podsticajan, da uvažava autentične potrebe svih interesnih grupa, da je zasnovan na realnoj procjeni postojećeg stanja u školi, raspoloživim resursima škole i lokalne zajednice, da identifikuje realne potrebe škole, ukazuje na pravce razvoja škole u narednih 3-5 godina, da je podržan od strane većine aktera školskog života i usvojen u demokratskoj proceduri, da je javan i dostupan svima koji su zainteresovani za školu

4. ŠKOLSKI RAZVOJNI TIM

4.1. FORMIRANJE I IZGRAĐIVANJE ŠKOLSKOG RAZVOJNOG TIMA

U procesu razvojnog planiranja učestvuju svi zainteresovani: učenici, nastavnici, direktor škole, roditelji, Školski odbor, predstavnici lokalne zajednice. Da bi se razvojno planiranje uspješno odvijalo neophodno je da proces vodi manji broj ljudi koji čine školski razvojni tim. Optimalan broj članova školskog razvojnog tima je 5-7 osoba koje su: motivisane za uključivanje u proces razvojnog planiranja, predstavnici različitih interesnih grupa, različitih kompetencija, izabrane od strane Nastavničkog vijeća, prihvaćene i odabrane od svojih interesnih grupa (Nastavničko vijeće, Savjet roditelja, Školski odbor).

Školski razvojni tim preuzima za proces razvojnog planiranja izradu školskog razvojnog plana i izradu prijedloga projekta na taj način što: zastupa interese svih učenika, brine o organizacionim pitanjima, formira radne grupe za realizaciju određenih zadataka, učestvuje u obuci za školsko razvojno planiranje, primjenjuje različite procedure ispitivanja i usaglašavanja potreba i prioriteta škole, izrađuje prijedlog razvojnog plana i prijedlog projekta, obezbjeđuje demokratsku proceduru usvajanja prijedloga razvojnog plana i prijedloga projekta, samostalno realizuje pojedine korake u procesu školskog razvojnog planiranja, učestvuje u realizaciji projektnih aktivnosti, učestvuje u praćenju i evaluaciji projekta.

4.2. KARAKTERISTIKE TIMSKOG RADA

Da bi grupa ljudi funkcionisala kao tim, potrebno je da bude okupljena oko zajedničkog zadatka, da postoji svijest o zajedničkom cilju, da postoje jasno definisane i podijeljene uloge i odgovornosti, da su usvojena pravila ponašanja, da su definisane tehnike i procedure za donošenje odluka, da članovi tima izgrađuju međusobno razumijevanje i povjerenje.

4.3. KAKO IZGRADITI ŠKOLSKI RAZVOJNI TIM?

Najvažnije je stvoriti uslove za dobru saradnju unutar školskog razvojnog tima. Škola može izgraditi uspješan razvojni tim ukoliko stalno ima u vidu sljedeća pitanja: Šta je zadatak našeg školskog tima? Kako definišemo naše granice? Kako izgleda naša interna struktura?

4.4. PROBLEMI U TIMSKOM RADU

Proces izgrađivanja tima i njegovog razvoja rijetko kad ide bez teškoća - češća je pojava izvjesnih kriznih situacija. Najvažnije je prihvatiti da su krizne situacije normalna pojava i da njihovo rješavanje vodi poboljšanju kvaliteta rada tima.

Neki od mogućih problema u timskom radu su: sukob vrijednosti sistema članova tima, polarizacija članova tima, nekvalitetna interakcija unutar tima, nekvalitetno rješavanje zadataka, lični problemi pojedinih članova tima, postojanje tehničkih problema, problemi u socijalnom okruženju, potreba za većom podrškom direktora škole, kolektiva, loše definisane uloge unutar tima.

4.5. NEKE OD STRATEGIJA ZA PREDUPREĐIVANJE I PREVAZILAŽENJE PROBLEMA U TIMSKOM RADU

Da bi se izbjegli ili prevazišli problemi do kojih je došlo unutar tima, može da se preduzme sljedeće:

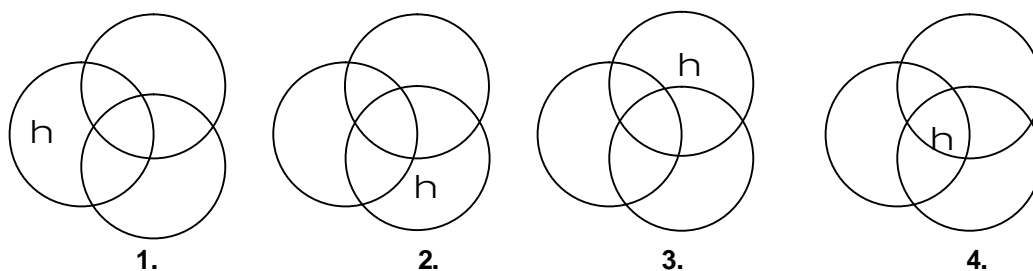
- prije započinjanja rada na ostvarivanju zadataka, svi članovi tima treba da se usaglase oko pravila koja će poštovati unutar tima (pravila komunikacije, standardi, način rada i sl.) i oko postupka koje će slijediti u slučaju izbijanja sukoba unutar tima;
- prije započinjanja rada na ostvarivanju cilja, poželjno je da svaki član tima, pred cijelim timom, kratko objasni svoje viđenje projekta, lične želje, brige i strahovanja vezana za projekat, a zatim direktno i ponasob svakom članu tima saopštiti šta je to što kod te osobe posebno cijeni, a šta ga, vezano za tu osobu, brine a odnosi se na projekat;
- definisati kako svaki član tima može doprinijeti timskom uspjehu i koristiti razlike između članova tima u razvojne i kreativne svrhe;
- potrebno je da tim ima demokratski tip vođe koji se brine da cijeli tim funkcioniše kako valja;
- članovi tima treba da savladaju tehniku donošenja koncezusa;
- reorganizovati tim, redefinisati uloge unutar tima;
- sukobe u timu otvoreno i odmah rješavati, podstičući saradnju;
- članove tima blagovremeno informisati o svim činiocima koji utiču na ostvarivanje zadataka.

4.6. NAJČEŠĆE ULOGE U TIMU

Osnovna karakteristika timskog rada je podjela uloga, definisanje odgovornosti i zaduženja. Jasna podjela uloga obezbeđuje veću produktivnost tima, efikasniji proces i bolje odnose među članovima. Neke od najčešćih uloga unutar tima su: **vođa** - kontroliše način na koji se ostvaruju ciljevi, sposoban je da uspješno iskoristi kvalitete koje članovi tima posjeduju, organizuje aktivnosti tima, povjerava dužnosti; **osoba od akcije (praktičar)** - oblikuje način na koji se koriste potencijali grupe, drži pažnju usmjerenu na određivanje ciljeva i prioriteta, prenosi planove u akciju, vodi grupne diskusije i oblikuje rezultate grupnih aktivnosti; **osoba sa idejama** - predlaže nove ideje i strategije,

pojedinačno obrađuje najvažnije probleme, pokušava da nametne svoje sopstvene ideje koristeći grupni pristup problemu; **analitičar** - analizira problem, procjenjuje i vrednuje ideje i prijedloge; **optimista i timski radnik** - podržava članove grupe, održava visok moral tima, izbjegava konflikte, stvara timski duh, osnažuje saradnju i komunikaciju u grupi; **finišer** - usmjeren je na specifične akcije, kao: privođenje zadataka kraju u okviru određenog roka i obezbjeđivanje rezultata najvišeg kvaliteta, pazi da se ništa ne propusti, stara se o procesu rada; **anti – timske uloge** podrazumijevaju pažnju usmjerenu na sebe, a ne na tim (riječ je o osobama koje radeći u timu ispoljavaju neku vrstu ponašanja koja otežava rad tima); **dominator** - dominira u komunikaciji, kontroliše akcije tima; **bloker** - usporava i skreće timski rad; **skretač pažnje** - stalno traži potvrdu ili priznanje od drugih; **u timu - van tima** - izbjegava odgovornost za proces, produkte i odnose u timu.

4.7. ODNOS: ČLANOVI TIMA - PROCES - PRODUKTI



Slika 5

Šeme prikazane na Slici 5 ilustruju različite odnose do kojih može doći između ljudi, procesa i produkta tokom timskog rada.

Šema 1 ilustruje situaciju kada se previše pažnje poklanja produktu, cilju koji je potrebno ostvariti. Tada je otežano iznalaženje dobre radne procedure u timu, što odvlači fokus od rezultata.

Šema 2 prikazuje situaciju kada se previše pažnje poklanja odnosima među članovima tima, previše razgovora o tome kako se osjećamo, da li nam se drugi dopadaju ili ne, što odvlači fokus od rezultata.

Šema 3 ilustruje situaciju kada se previše pažnje poklanja procesu (strategiji, podjeli zaduženja i slično). Može nepovoljno uticati na kreativnost i spontanost članova tima, što će se ujedno negativno odraziti i na rezultate rada.

Brojem četiri je šematski prikazana situacija koja je **idealna**, jer su energija, vrijeme, svi resursi podjednako usmjereni na sva tri aspekta timskog rada. **Ravnoteža uspostavljena između ova tri činioca vodi do funkcionalnosti i efikasnosti tima.**

ZAKLJUČAK

Na osnovu izloženog u prethodnim poglavljima (od 1 do 4) vidimo značaj razvojnog planiranja i sa koliko ozbiljnosti moramo pristupiti procesu razvojnog planiranja, jer je to uslov za kvalitetan ulazak u reformu. Bez dobro osmišljenog, studiozno izgrađenog i od nastavnika usvojenog razvojnog programa nemoguće je ostvarivanje bilo kakvih promjena u školama.

Istraživanja su pokazala da postojanje jedinstvenog modela ne bi pomoglo direktorima škola u planiranju, već bi naprotiv sputavalo direktore i nastavnike i učinilo ih nekreativnim, poslušnim i uniformisanim. Prema tome, razvojno planiranje otvara nove stranice škole, zapravo, pokreće njene potencijale, inovativne ambicije koje joj krče puteve za smjelo ulaženje u promjene.

Znači, razvojni program nije ad hoc instrument, jer ni reforma obrazovanja nije nešto prolazno već jedan neprekidan i trajan proces. Za preobražaj škole se može kazati da nije dobar samo ako dobro počne, niti je uspješan samo ako se sretno završi – **reforma je vrijedna ako traje**. Zato, razvojno planiranje, ako je kvalitetno, unosi među njene autore i izvršioce, ne samo intelektualni nemir već i stvaralačku radost koja traje.

LITERATURA

1. Školsko razvojno planiranje - vodič kroz školsko razvojno planiranje, Ministarstvo prosvjete i sporta, Beograd, 2002.
2. Školsko razvojno planiranje - put ka školi kakvu želimo, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd 2002.
3. Ratković, M: Preobražaj škole, Misao, Novi Sad , 2004.
4. Nedović V: Direktor škole - nastava i nastavnici, Učiteljski fakultet, 1998.
5. Bauer, C: Kratki vodič za projektni menadžment, Grac 2002.
6. Bauer, C: Školsko razvojno planiranje sa timom za razvoj škola, Beograd 2002.
7. KNJIGA PROMJENA, Ministarstvo prosvjete i nauke, NIP Pobjeda, Podgorica, 2001.
8. Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, 2002.
9. Grupa autora, Mostovi za planiranje, monitoring, evaluaciju, ICCO, Beograd, 1999.

KARAKTERISTIKE ŠKOLSKOG RAZVOJNOG
PLANIRANJA I POREĐENJE SA
DOSADAŠNJIM PLANIRANJEM

Mentorka:
Zorica Minić

Kandidat:
Niko Raičević

OŠ „Dr Dragiša Ivanović“
Podgorica
2007.

U toku prethodnih godina na našoj teritoriji počeli su da se organizuju brojni seminari u okviru Programa „razvojno školsko planiranje“. Cilj ovog Programa je, prije svega, približavanje vizije nove, moderne škole i školskog sistema uopšte, kako nastavnicima, tako i djeci i roditeljima, koji su neizostavne karike lanca koji se gradi. Ja, kao direktor, sam uzeo učešće u ovom programu, vodeći se mišlju da najbolja škola mora da ide u korak sa vremenom.

UVOD

Zahtjevi za promjenama u obrazovnom smislu postali su toliko glasni da se odgovorni za stanje u školstvu nalaze pod velikim pritiskom. Ovi su zahtjevi normalna posljedica životne stvarnosti - promjena u svijetu, burnih društvenih procesa, naglog tehnološkog razvoja. Dinamična i kompleksna stvarnost traži dinamičnu školu koja se fleksibilno prilagođava životnim okolnostima.

Tradicionalno postavljena škola sa krutim obrascima upravljanja i centralizovanim sastavom kontrole jednostavno ne može ostvariti vlastitu transformaciju. Ona je u konfliktu sa stvarnošću i kao takva može se javljati kao kočničar opšteg društvenog razvoja. Obrazovanje prošle generacije nije obrazovanje koje može poslužiti našoj djeci.

Šta činiti? Kako uspješno zadovoljavati sve zahtjevnije razvojne potrebe učenika i društva?

U evropskim zemljama postoje pozitivna iskustva o tome kako unapređivati kvalitet škola i ta iskustva je mudro koristiti. Tri su uzajamo povezana i vrlo pogodna instrumenta koja moraju biti sastavni dio politike transformacije školstva. To su decentralizacija, vanjsko vrednovanje i samovrednovanje škola.

Decentralizacija je „mega trend“ u evropskom obrazovanju. Ona se često formalno provodi zbog finansijskih i političkih imperativa. Smisao decentralizacije je međutim u davanju autonomije, u pomjeranju odgovornosti za kvalitet funkcionisanja školstva na lokalne zajednice, odnosno na same škole. Moć donošenja bitnih odluka spušta se na niže razine odlučivanja. Politička debata o kvalitetu vaspitanja i obrazovanja spušta se u škole i učionice. To mora biti tako, jer država jednostavno nema kapacitete davanja adekvatnih odgovora na svako pitanje i na svaku iskazanu potrebu sve zahtjevnije populacije. Praksa pokazuje da najkvalitetnije odluke donose upravo oni na koje konkretna odluka može najviše uticati. Decentralizacija ima smisla ukoliko daje moć ljudima koji nijesu imali moć, ukoliko ih čini odgovornima za kvalitet vlastitog rada. Ona mora biti tako koncipirana da motivise zaposlene u obrazovanju na aktivno ponašanje koje je prvenstveno usmjereno ka interesima učenika, nastavnika i roditelja.

Postoje dva glavna pristupa vrednovanju kvaliteta - eksterno, vanjsko vrednovanje i interno vrednovanje ili samovrednovanje. Valjana evaluacija je temelj unapređivanja kvaliteta obrazovanja. Ona nam pruža informacije o tome kakvi smo, pomaže nam da uočimo koji su problemi prioritetni, ona nudi ideje o tome kako ih pojedinačno rješavati.

Vanjsko vrednovanje se može posmatrati iz perspektive potrebe za većom kontrolom nad upravljanjem škole. Tu kontrolu vrše inspeksijske službe i gledaju koliko se poštuje kurikulum, forma, sadržaj itd. Vanjsko vrednovanje je takođe usmjereno na praćenje i kontrolu ishoda obrazovanja. Ono je usmjereno na kvalitet, provjeru koliko škole koriste svoje resurse, koliko se dobro koristi novac uložen u obrazovanje. Vanjsko vrednovanje pruža školama povratne informacije o njihovim prednostima, slabostima i mogućnostima, usmjerava ih ka potrebnim akcijama, nudi podršku i dodatne resurse koji

vode ka poželjnim ciljevima. Ono postiže najbolje efekte ako se uravnoteži sa samovrednovanjem.

Samovrednovanje škola ima isključivo razvojnu funkciju. To je provjereno dobar instrument za jačanje škola, za unapređivanje kvaliteta škole, za bolje planiranje i unapređivanje rada između razreda, škole i lokalne zajednice. U cilju unapređivanja kvaliteta obrazovanja u našim školama u toku su procesi samovrednovanja i razvojnog planiranja. To su dva međusobno povezana procesa. Sprovođenje procesa samovrednovanja u školama je potrebno da bi se stekao uvid kakva je škola, šta je to što predstavlja njene dobre strane, a koja je to oblast rada koju treba unapređivati. Samovrednovanje i razvojno planiranje je objektivno teško realizovati ako ne postoji kvalitetan timski rad svih zaposlenih u školi koji deligiraju odgovornost zaposlenima, koji čine tim za samovrednovanje i stručni aktiv za razvojno planiranje. Proces i rezultati samovrednovanja i razvojnog planiranja treba da budu proizvod rada svih zaposlenih u školi, učenika, roditelja, predstavnika Školskog odbora i lokalne zajednice.

Kako organizovati proces samovrednovanja u školi? Prvi korak je izbor tima za samovrednovanje koji će u saradnji sa nastavnicima izabrati ključnu oblast koja će se vrednovati. Veoma je važno da škola izradi sopstvene procedure i plan za samovrednovanje. Sljedeći korak treba da pruži odgovore na pitanja kako doći do dokaza, odnosno koje su tehnike i instrumenti koji će se koristiti, na koji način i od koga će se tražiti mišljenje (nastavnici, učenici, roditelji, predstavnici lokalne zajednice...). Nakon toga slijedi obrada i analiza dobijenih rezultata do kojih se došlo različitim tehnikama i instrumentima. Važno je u školi obezbijediti anonimnost podataka, način čuvanja, a posebno preduprijediti zloupotrebu i otvoreno rangiranje pojedinaca. Važno je upoznati učesnike sa dobijenim podacima kroz izvještavanje. Izvještaj bi trebalo da sadrži i predložene mjere za unapređivanje u onim djelatnostima u kojima je neophodno, a pokazalo se kao prioritet. Te mjere su polazna tačka akcionog plana kojim se unapređuje rad škole u konkretnoj oblasti. Akcioni plan treba da definiše aktivnosti koje će se preduzeti, imenuje nosioce aktivnosti, odredi vremensku dinamiku realizacije i na koji će se način pratiti njihova realizacija. Akcioni plan može biti sastavni dio školskog razvojnog plana.

1. ŠKOLSKO RAZVOJNO PLANIRANJE I ŠKOLSKI RAZVOJNI PLAN

Školski razvojni plan je dokument koji prirodno proizilazi iz procesa razvojnog planiranja. Razvojni plan je strateški plan razvoja škole kojim se definišu prioriteta u okviru obrazovno-vaspitnog rada koji se unapređuju i razvijaju. Razvojni plan je dokument koji se donosi za period od 3-5 godina i u njegovu izradu i realizaciju treba da budu uključeni svi koji su neposredno ili posredno uključeni u rad škole (nastavnici, zaposleni u školi, učenici, roditelji, predstavnici lokalne zajednice). Da bi se izdvojili prioriteta za unapređivanje, mora se početi od rezultata samovrednovanja i analize stanja u samoj školi. Rezultati analize daju sliku o funkcionisanju škole, njenim snagama, slabostima i resursima iz različitih uglova (nastavnici, roditelji, učenici, predstavnici lokalne zajednice) u svim oblastima na početku razvojnog perioda i oblasti nastave i vannastavnih aktivnosti, stručnog usavršavanja nastavnika, organizacije rada, rukovođenja, atmosfere i komunikacije, saradnje sa lokalnom zajednicom... Na osnovu toga se definiše misija škole i vizija kao slika škole sa svim njenim specifičnostima za period razvoja (3-5 god.), ono što se želi postići. Imajući u vidu dobijene rezultate, aktiv za razvojno planiranje, Nastavničko vijeće, predstavnici Školskog odbora i učenika definišu oblasti na zajedničkom sastanku (razgovori o razvoju škole). Dobijeni rezultati se definišu kroz razvojne ciljeve koji odgovaraju na to šta se

unapređuje. Ciljevi se dalje konkretizuju kroz zadatke koji daju konkretne smjernice kako promjenu uvodimo, a aktivnosti svaki zadatak konkretnije razrađuju.

Praćenje realizacije olakšavaju definisani kriterijumi evaluacije, kojim se instrumentima vrednuje i ko su njihovi nosioci. Zbog toga je važno da se jasno i konkretno definišu indikatori koji će nam ukazati da su cilj i zadaci ostvareni.

Školski razvojni plan razmatra Nastavničko vijeće, a usvaja Školski odbor. Školski razvojni plan nije konačan dokument, već u razvojnom procesu otvoren za korekcije, dorade, promjene u skladu sa samim tokom razvoja i specifičnostima škole.

Znači, školski razvojni plan služi kao vodič za ostvarivanje željenih ciljeva, kao sredstvo za planiranje razvoja kao mjera dinamike razvoja škole. Razvija se nakon samoprocjene od strane nastavnika, roditelja, učenika, nakon detaljne analize prikupljenih podataka, nakon izvršenog samovrednovanja i određivanja razvojnih prioriteta škole.

Školsko razvojno planiranje je kontinuiran i stvaralački proces koji se zasniva na stalnom istraživanju i prepoznavanju autentičnih potreba škole i osmišljavanju načina da se te potrebe zadovolje. **Planiranje** je višeslojna aktivnost u čijoj je osnovi izbor (sadržaja) promjena koji će se ostvariti u školi na osnovu postavljenih ciljeva u određenom vremenu. **Razvojno** planiranje znači da je riječ o pozitivnim kvalitativnim promjenama u školskom životu. S godinama škola unapređuje svoj život, asimilira savremena dostignuća, postavlja nove ciljeve i podiže nivo svojih aspiracija. Riječju **školsko** naglašava se da svaka pojedinačna škola ima ključnu ulogu u donošenju odluka o svom razvoju. Škola je nosilac aktivnosti, promoter i evaluator sopstvenog razvoja. Ali, škola se ne može razvijati samo tako što se oslanja na svoje snage i kapacitete. Ona se otvara i saraduje sa različitim partnerima. Time širi svoje granice i obogaćuje i sebe i druge.

1.1. KARAKTERISTIKE ŠKOLSKOG RAZVOJNOG PLANIRANJA U ODNOSU NA DOSADAŠNJI NAČIN PLANIRANJA

Sadašnje planiranje ne odgovara potrebama reforme. Planiranje se ne dovodi u funkciju organizacije škole, njenog strukturisanja kao svrhovitog sistema. Karakteriše ga intuitivan pristup: zato i nije projekcija stvarnih ciljeva, a funkcionalnost je neznatna, verodostojnost podzrivna. Ima i drugih problema sa planiranjem rada i razvoja škole, ali i ovo je dovoljno da se pred problemom ozbiljno zamislimo i nađemo rješenje za škole u promjenama.

Problem je u tome što su do sada modele programa radili državni činovnici, do detalja određujući obrasce u koje se unose kvantitativni podaci, kao što su: broj učenika, broj predmeta, broj časova, broj odjeljenja, broj fakultativnih, izbornih, dopunskih i dodatnih časova... Sve je strpano u neke statističke podatke lako mjerljive, što je programima dalo pretežno kvantitativna obeležja. Svi planski parametri liče jedni na druge, unificirani su - razlikuju se samo u veličini iskazanih podataka. Takvi su podesni za preslikavanje, prepisivanje i otuda podrugljiv naziv za takve dokumente – „resavski programi“.

Nije problem samo u prepisivačkom maniru, već u tome što su takvi programi nepodesni za škole u reformi; čak mogu biti štetni, jer konzerviraju stanje, blokiraju viziju razvoja konkretne škole, ne dopuštaju izradu razvojnih programa. Zato njih, u stvari, i nema. Slabo ili nikako se ne primjenjuju principi planiranja (o kojima će kasnije biti riječi): ono nije timsko već to rade uprave škole, češće u užem, a rjeđe u širem sastavu, principi trajnosti i realističnosti nedovoljno se uvažavaju, neizgrađeni su instrumenti za praćenje i vrednovanje programa.

Mogli bismo tako nabrojati i mnogo drugih nedostataka, ali za upozorenje i ovo je dovoljno.

Razvojnim planiranjem su definisani strateški pravci razvoja škole koji usmjeravaju sveukupnu školsku aktivnost, pa je razvojni plan škole osnova i okvir za donošenje svih ostalih planova u školi. Procesom razvojnog planiranja u školi unosimo željene promjene uz istovremeno mijenjanje samog načina planiranja. Razvojni program usmjerava pažnju na ciljeve reforme, posebno na učenje i dostignuća učenika; on određuje pristup kurikulumu po njegovoj širini i dubini, provjeravanju i ocjenjivanju učenika, unapređivanju menadžmenta, organizacije i finansiranja; on pomaže nastavnicima da sagledaju put, metode i domete promjena, da se za njih pravovremeno pripreme, dakle da ih promjene ne zateknu i ne iritiraju i da svaki od njih usvoji vlastite obaveze i viziju očekivanih rezultata.

Ako su dobro urađeni, razvojni plan svake škole i u okruženju podiže ugled i povećava nivo uspjeha i nastavnika i škole i olakšava njenu integraciju u realan život, socijalnu i kulturnu sredinu; uspostavlja partnerstvo među nastavnicima, roditeljima i drugim prijateljima škole. Zato je sastavni dio razvojnog programa i marketing koji školu, nastavnike i učenike promovira u javnosti, uvodeći ih u realan svijet konkurencije.

1.2. FAZE PROCESA ŠKOLSKOG RAZVOJNOG PLANIRANJA

Proces razvojnog planiranja se odvija kroz određene faze: faza artikulacije, faza kontakta i dogovaranja, faza dijagnoze, faza određivanja težišta promjena, faza planiranja, faza realizacije i faza evaluacije.

Faza artikulacije - na osnovu razgovora o stanju u školi i njenim specifičnostima, evidentiraju se oblasti u kojima su potrebne promjene. Tu se povezuju sve grupe i stvaraju se uslovi za njihovo dalje učešće u razvojnom planiranju. Postiže se sporazum oko glavnih ideala i vrijednosti kojima škola teži.

Faza kontakta i dogovaranja - uspostavljaju se partnerski odnosi između škola i savjetnika za razvoj škola i dogovaraju se o daljoj saradnji.

Faza dijagnoze - utvrđuje se stanje u školi, u pojedinim oblastima njenog života i rada, uvode se promjene i određuje se šta je to na čemu treba raditi.

Faza određivanja težišta promjena - faza u kojoj dolazimo do slike promjena kojoj škola teži.

Faza planiranja - izrada plana aktivnosti koji vodi ka realizaciji postavljenog cilja. Ovdje je važno odrediti nosioce planiranih aktivnosti, kriterijum uspjeha, načine vrednovanja procesa i ishoda.

Faza realizacije - ostvarivanje planiranih aktivnosti.

Faza evaluacije - vrednovanje postignutih efekata.

Dinamika procesa školskog razvojnog planiranja razlikovaće se od škole do škole. Neke faze će se odvijati brže i lakše, druge sporije i teže. Takođe, faze se ne moraju odvijati navedenim redoslijedom. Ponekad je potrebno vratiti se korak unazad, ali je vrlo važno da se nijedna faza ne preskoči, jer je svaka bitna radi postizanja planiranih ishoda.

Realizacija razvojnog plana zahtijeva vrijeme, strpljenje i angažovanje većine aktera školskog života.

1.3. PRINCIPI ŠKOLSKOG RAZVOJNOG PLANIRANJA

Prilikom izrade programa, škola treba da poštuje i neke principe, odnosno načela kojima se rukovodi. Do sada se u teoriji planiranja u školama nije susretalo s principima. Najveći problem je u tome što principe valja izvoditi iz uspješne prakse planiranja, a ona u našim školama nije na zavidnom nivou.

Klasifikacija principa planiranja je nepotpuna, ali se očekuje da će u praksi programiranja koristiti, a njihova verifikacija treba da bude putokaz za njihovo dalje produbljivanje i usavršavanje.

Princip trajnosti - jedan od najvažnijih principa koji proizilazi iz same suštine planiranja. To je princip koji zahtijeva stalno usavršavanje programa i dopune planskih zadataka. To ne znači da možemo čestim promjenama narušavati već postojeći program. Nije preporučljivo da se program mijenja i dopunjava u toku školske godine, već početkom sljedeće, ali elemente za njegove dopune i promjene treba sistematski prikupljati. To znači da trajnost planiranja zahtijeva stalno usavršavanje postojećeg, a ne izradu novog programa svake godine.

Princip kompleksnosti - je princip povezivanja mnogobrojnih raznovrsnih pojedinačnih programa u jedinstvenu cjelinu. Planiranje aktivnosti i sredstava za taj rad mora ići uporedo i biti čvrsto povezan, jer programi bez planiranih i utvrđenih sredstava za taj rad nijesu realni, prema tome ni ostvareni.

Princip timskog planiranja - svako planiranje i programiranje u školama mora da se radi timski. Timskim planiranjem se ne obezbeđuje samo kvalitet programa nego i najviši stepen odlučivanja, jer planirajući odlučujemo i upravljamo. Da bi se ovaj princip ostvario, neophodno je u planiranju angažovati nastavnike, pedagoge, psihologe, direktora, njegovog pomoćnika, administrativno i finansijsko osoblje, jer svi su odgovorni za njegovu uspješnu realizaciju.

Princip realnosti - je realna analiza ostvarenih planskih zadataka, koja ne podnosi lažan utisak o uspješnosti poslovanja. Ovaj princip se ne primjenjuje samo prilikom programiranja nego i u svim ostalim fazama planiranja.

Princip konkretnosti - proizilazi iz principa realnosti i u uskoj su povezanosti. Realističnost i konkretnost su uslov kvalitetnog programiranja.

1.4. UČESNICI U PROCESU ŠKOLSKOG RAZVOJNOG PLANIRANJA

Tokom procesa razvojnog planiranja neophodno je, kao što smo na početku rekli, učešće učenika, nastavnika, roditelja, članova Školskog odbora i predstavnika lokalne zajednice. Demokratskim učešćem svih u procesu razvojnog planiranja obezbeđuje se: otvorenost prema promjenama, bogatstvo inicijativa i ideja, veća dostupnost i objektivnost u praćenju kvaliteta obrazovne i vaspitne funkcije škole, razvoj zasnovan na autentičnim potrebama škole, veća spremnost svih interesnih grupa za preuzimanje odgovornosti, bolji kvalitet rada škole i veći stepen zadovoljstva.

2. ŠKOLSKO RAZVOJNO PLANIRANJE U NEKIM EVROPSKIM ZEMLJAMA

Proces razvojnog planiranja je prihvaćen i sprovodi se kako u zemljama Zapadne Evrope, tako i u zemljama u tranziciji. Ovdje će se prikazati samo primjeri iz nekoliko zemalja.

U **Austriji** je obrazovni sistem otvoren, a razvojno planiranje predstavlja jedan od načina kojim se povećava autonomija škole i nastavnika. Svaka škola mora imati svoj *Školski razvojni program*. Ovaj školski program služi kao okvir za samovrednovanje. Ključna područja kvaliteta koja moraju biti pokrivena su: učenje i poučavanje, saradnja škole sa lokalnom zajednicom i njeni odnosi s javnošću, rukovođenje školom i profesionalni razvoj osoblja.

U **Engleskoj** ne postoji formalna obaveza škola da primjenjuju samovrednovanje. Ova je praksa međutim široko rasprostranjena, jer Ofsted i Qca snažno naglašavaju

važnost razvojnog planiranja u školama. Od škola se očekuje da kontinuirano i aktivno prate svoj rad u intervalima između godišnjih inspekcijskih posjeta. Praćenje vlastitih postignuća je obavezno u svim školama. Škole moraju postavljati svoje specifične godišnje planove za poboljšanje uspjeha učenika i istovremeno moraju pratiti ostvaruju li svoje ciljeve. Moraju imati definisanu razvojnu strategiju koja uključuje analizu postignuća učenika, analizu ostvarivanja ciljeva, planiranje akcija i vlastito vrednovanje. Škole su dužne da redovno publikuju rezultate svojih razvojnih inicijativa u godišnjim izvještajima koji su prvenstveno namijenjeni roditeljima. Ključna područja inspekcijskog nadzora su kvalitet obrazovanja u školama; obrazovni standardi koje ostvaruju učenici; rukovođenje školom; korišćenje finansijskih resursa, kao i duhovni, moralni, socijalni i kulturni razvoj učenika.

U **Holandiji** takođe ne postoji formalan zahtjev niti obaveza škola da sprovede samovrednovanje, no škole su snažno ohrabrivane da to čine. One su naime zakonski dužne da razvijaju unutrašnju politiku održavanja i unapređivanja kvaliteta. One moraju razvijati svoje školske planove u kojima definišu strategiju i metode za unapređivanje kvaliteta. Školski katalog, koji se redovno mora izdavati, sadrži informacije o ciljevima škole, njenim obrazovnim aktivnostima i ostvarenim rezultatima. Inspektorat mora koristiti podatke koji se temelje na školskom samovrednovanju kao polazište za svoje supervizije.

U **Škotskoj** samovrednovanje škola nije zakonski obavezno. No škole su zakonski dužne pripremati godišnji školski razvojni plan i izvještaj o izvršavanju plana i vlastitom napredovanju. Postoji i jedinstveni priručnik o tome kako provoditi samovrednovanje i od svih škola se očekuje da se uključe u samovrednovanje i planiranje vlastitog razvoja. Škole moraju redovno publicirati izvještaj o vlastitim standardima kvaliteta. Nacionalni inspektorat pruža podršku školama u sprovođenju samovrednovanja i daje uputstva kako pripremati vlastite izvještaje. Ključna područja inspekcijskog nadzora su kurikulum, postignuća učenika, učenje i poučavanje, podrška učenicima; školski etos, resursi, i rukovođenje školom.

U **Švajcarskoj** je obrazovni sistem decentralizovan. Svaki od dvadesetšest kantona je autonoman, kako u pogledu zakonske regulative, tako i u reformi škola. U Ciriškom kantonu postoje dva načina za uključivanje škola u razvojno planiranje - jedan je da inicijativa potekne od strane školskih kolektiva, a drugi da proces razvoja škole inicira neka od institucija za podršku školama. Proces školskog razvojnog planiranja otpočinje u školama u kojima je obezbijeđena podrška dvije trećine nastavnika. Savjetnici (za razvoj školstva) pružaju stručnu pomoć školskim kolektivima u različitim fazama razvojnog planiranja: u fazi pripreme, implementacije, evaluacije i samoevaluacije procesa i produkata kao i u iznalaženju najpogodnijih mjera za prevazilaženje kriznih situacija. Školski razvojni planovi se donose za period od tri i više godina. Svake školske godine u školama otpočinju aktivnosti koje imaju za cilj da se istraže oblasti koje u konkretnoj školi treba unaprijediti, iz čega nastaju i ideje o projektima. Tokom školske godine, u školama se realizuje jedan ili više projekata.

3. ŠKOLSKO RAZVOJNO PLANIRANJE - OKVIR ZA PROMJENE

Školsko razvojno planiranje je proces koji je u našoj zemlji u začetku. Razgovori o reformi su ukazali na autentičnu potrebu za promjenom škole iznutra. Koncept razvojnog planiranja odgovara na tu potrebu.

Da bi započeli proces školskog razvojnog planiranja dovoljno je postaviti pitanja iskreno odgovoriti: *gdje smo, kuda težimo da stignemo, kako ćemo, ko će nam pomoći.* A onda da se povezujemo, u školi i sa zainteresovanim van škole. Da ne živimo paralelno u istom prostoru, da ne radimo paralelno na istom zadatku. Da bolje saradujemo i radimo

timski... Da otkrivamo specifičnosti i prednosti naše škole, da priznamo slabosti i da nastojimo da ih razumijemo kao šansu za razvoj. Da se ocijenimo sada, za pola godine, pa opet... Da vidimo koliko napredujemo. Koliko smo kvalitetni. Da razvijamo svoju školu.

Razlozi za uključivanje škola u proces razvojnog planiranja su mnogobrojni:

- donošenje bitnih odluka na nivou škole;
- uvažavanje specifičnosti same škole;
- efikasno korišćenje sopstvenih resursa;
- preuzimanje inicijative i odgovornosti za sopstveni razvoj;
- povezivanje svih aktera školskog života oko zajedničke ideje.

Školskim razvojnim planiranjem jača timski rad u školi; bolji su međuljudski odnosi u školi; kvalitetnija je komunikacija; osposobljavanje za evaluaciju i samoevaluaciju.

Prilikom izrade razvojnog i akcionog plana, treba pristupiti sa puno ozbiljnosti, jer je to uslov za kvalitetan ulazak u reformu. Ostvarivanje bilo kakvih promjena nemoguće je u školama bez dobro osmišljenog, studiozno izrađenog i od nastavnika usvojenog razvojnog programa. Ako su originalni i dobro osmišljeni, onda su razvojni programi u funkciji povećanja uspjeha škole usmjereni prije svega na kvalitet.

ZAKLJUČAK

Da bi se valjano ostvarila reforma obrazovanja, subjekti odgovorni za donošenje strateških odluka moraju biti svjesni da se stvarna transformacija ne može ostvariti bez mudro osmišljenih i kvalitetno izrađenih razvojnih programa, bez podrške, pomoći i direktnog uključivanja nastavnika, učenika i roditelja, koji zajedno čine najbolju moguću koherentnu organizaciju koja je zainteresovana za kvalitet i unapređivanje rada škole. Za preobražaj škole se može kazati da nije dobar samo ako dobro počne, niti je uspješan samo ako se sretno završi. Reforma je vrijedna ako traje. Jer samo tako se može stvoriti škola koja će biti oaza kulture, kvaliteta i trajnog znanja; škola sa očuvanom tradicijom, kulturom i pozitivnim vrijednostima; zdrava škola sa pravilnim i zdravim odnosom prema životu; otvorena škola (radionice, igraonice, klub mladih, kulturna događanja); škola koja će koristiti savremenu nastavu, savremena nastavna sredstva i najmodernije metode rada; škola u kojoj će se steći dobra osnova za dalje školovanje.

LITERATURA

1. Dvadeset i sedma škola pedagoga - Promjenama do uspješnog učenja i kvalitetne škole, Lovran – 2003., Hrvatski pedagoško-književni zbor, ZIB Mladost, Zagreb, 2003.
2. Ratković, M.: Preobražaj škole, NIU Misao, Novi Sad, 2004.
3. Školsko razvojno planiranje (put ka školi kakvu želimo), Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije - Sektor za razvoj obrazovanja i međunarodnu prosvjetnu saradnju, Beograd, 2003.
4. Školsko razvojno planiranje (vodič kroz školsko razvojno planiranje), Ministarstvo prosvjete i sporta Republike Srbije - Sektor za razvoj obrazovanja i međunarodnu prosvjetnu saradnju, Beograd, 2003.
5. Samovrednovanje i razvojno planiranje u školama, Pedagoško društvo Srbije - www.pedagog.org.yu
6. www.pccg.cg.yu
7. www.idi.hr
8. www.pedagog.org.yu

UTVRĐIVANJE KVALITETA RADA ŠKOLE U
PODRUČJU POLOŽAJA UČENIKA U ŠKOLI I
PODRŠKE KOJU ŠKOLA DAJE RAZVOJU
LIČNOSTI DJETETA/UČENIKA

Mentor:
Mr Zoran Lalović

Kandidat:
Marko Milošević

Gimnazija „Niko Rolović“
Bar
2007.

UVOD

Danas se u različitim oblastima društvenog i ekonomskog života sve više govori o kvalitetu i kontroli kvaliteta. Razumljivo, budući da obrazovanje predstavlja jedan od ključnih činilaca napretka svakog društva, prirodno je očekivati da je od suštinske važnosti poznavanje efekata i efikasnosti ovog sistema, kvaliteta obrazovnih aktivnosti i kvaliteta uslova u kojima se ovaj proces odvija.

Da bi se moglo govoriti o kvalitetu rada škole, neophodno je prije svega odgovoriti na pitanje šta podrazumijevamo pod pojmom kvalitet. „Pored različitog značenja reči 'kvalitet' koji uključuje i deskriptivno i normativno značenje, postoje različite dimenzije ovog pojma kada se posebno primenjuju, a usvojen je i čitav niz pristupa koji definišu i poboljšavaju kvalitet u obrazovanju. Takve razlike su neizbežne jer se ovaj problem može posmatrati vrlo specifično, u odnosu na lokalni 'mikro nivo' škole i učionice, i generalno, u odnosu na celokupan sistem obrazovanja.“³⁸ Dakle, prilikom evaluacije mora se jasno definisati koja oblast sistema se procenjuje. Osim preciznog definisanja područja vrednovanja, neophodno je imati jasne strategije i instrumente vrednovanja.

Trenutno je naša realnost - postojanje dva paralelna obrazovna koncepta. U prvom razredu gimnazije nastava se izvodi po novim nastavnim planovima i programima, dok učenici starijih razreda završavaju školovanje po starom sistemu. U postojećem „starom“ sistemu, uspjeh škola se posmatra kroz uspjeh učenika na kraju školske godine, odnosno klasifikacionih perioda. „Jedina aktivnost praćenja i evaluacije, koja je istinski dominantna u našem školskom sistemu, je nastavničko ocenjivanje učenika.“³⁹ Međutim, ovi pokazatelji nijesu pouzdani niti uporedivi, jer se ne zasnivaju na jasnim i precizno definisanim obrazovnim standardima. Kriterijum ocenjivanja varira od škole do škole, od nastavnika do nastavnika.

Primjena novog koncepta gimnazije, otvara put i ka većoj kontroli kvaliteta, objektivnijem vrednovanju i samovrednovanju škola. Novi koncept, koji predviđa eksternu maturu, omogućiće u velikoj mjeri uporedivost postignuća učenika na ovom ispitu. Samim tim, školama će rezultati maturalnog ispita poslužiti da uvide sopstvene slabosti i dobre strane. S obzirom na to da će Ispitni centar učestvovati u pripremi, sprovođenju i vrednovanju ovog ispita, biće to jedan od vidova eksterne evaluacije rada škole. „Vanjsko vrednovanje je nadležno za praćenje koliko se dogovoreni standardi ostvaruju, ono pomaže smanjivanju razlika među školama. Smisao ovog tipa vrednovanja je informisanje javnosti o stanju u školskom sustavu i pojedinim školama.“⁴⁰ Osim spoljašnjeg vrednovanja koje sprovode institucije izvan škole, danas zemlje sa razvijenim sistemima za kontrolu kvaliteta obrazovanja sve veći akcenat stavljaju na evaluativne procese u samim školama, tj. proces samoevaluacije. Ukoliko bi se proces kontrole kvaliteta sveo samo na eksterne ispite, takav oblik evaluacije bi samo konstatovao razlike među školama, a ne bi imao sredstava i procedure da podrži promjene i pruži podršku. Zato je neophodno kombinovati ova dva vida vrednovanja. „Vanjsko vrednovanje postiže najbolje efekte ako se uravnoteži sa sustavom samovrednovanja.“⁴¹ Gotovo sve evropske zemlje koriste samovrednovanje u cilju unapređivanja kvaliteta rada škole.

Uvođenjem samovrednovanja, škola postaje ravnopravan partner spoljašnjim evaluatorima koji vrednovanje sprovode po identičnim pokazateljima. „Samovrednovanje

³⁸ Škole i kvalitet, Biblioteka Obrazovanje i kvalitet, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1998.

³⁹ Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, 2002.

⁴⁰ Bezinović, P., Samovrednovanje u funkciji unapređivanja kvalitete škola, www.idi.hr/vrednovanje/

⁴¹ Isto.

oslobađa školu od napetosti koja se javlja kao posljedica spoljašnjeg vrednovanja kao do sada jedinog vida praćenja i vrednovanja rada vaspitno - obrazovnih ustanova⁴²

S obzirom na to da je naš obrazovni sistem otvoren za iskustva onih sistema koji u obezbjeđivanju kvaliteta već imaju neke rezultate, koristićemo iskustva iz okruženja. U Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji, koncept samovrednovanja škole je ranije započet i nalazi se u fazi oblikovanja i provjeravanja. U školama koje su odabrane za realizaciju projekta testira se model samovrednovanja. Iako su ključne oblasti (područja) vrednovanja slična u svim pilot projektima, postoje i male razlike u određivanju ovih oblasti procjene. Za potrebe ovog rada uzimamo **područja utvrđivanja i unapređivanja kvaliteta vaspitno - obrazovnog rada škole** koja su definisana od strane Zavoda za školstvo (tim za samoevaluaciju škole).⁴³

1. Postignuća u znanju i vještinama učenika škole
2. Kvalitet nastave i učenja u školi
3. Kvalitet planiranja aktivnosti škole
4. Upravljanje i rukovođenje školom
5. Podrška razvoju učenika
6. Etos škole
7. Saradnja škole sa roditeljima, lokalnom zajednicom i drugim ustanovama
8. Bezbjednost u školi

Svako od područja sadrži više sadržinski zaokruženih cjelina koje se nazivaju podpodručja.

1. PREDMET I CILJ ISTRAŽIVANJA

U ovom radu bavićemo se utvrđivanjem kvaliteta rada škole u području položaja učenika u školi i podrške koju škola daje razvoju ličnosti učenika. U okviru ovog područja izdvojili smo četiri podpodručja:

- briga o učenicima,
- lični i socijalni razvoj,
- atmosfera tokom učenja, nastave,
- aktivnosti van nastave, domaći zadatak, vanškolske aktivnosti.

Njihovu ostvarenost ćemo procjenjivati kroz odgovarajuće pokazatelje.

1. Briga o učenicima. Cilj je da ustanovimo da li u školi postoje jasne procedure za zaštitu učenika, da li se učenici u školi osjećaju bezbjedno, da li škola promoviše zdrav način života. U ovom području vrednovanja sagledavamo sljedeće pokazatelje:

- bezbjednost i sigurnost učenika u školi,
- praćenje fizičkog, zdravstvenog i emocionalnog stanja i socijalnih potreba učenika.

2. Lični i socijalni razvoj. Cilj je da ustanovimo da li i koliko škola vodi računa o ličnom i socijalnom razvoju učenika. Da li se u školi podstiče pozitivna socijalna klima: tolerancija,

⁴² Priručnik za samovrednovanje i vrednovanje rada škole, Beograd, 2005.

⁴³ Metodološko uputstvo za samoevaluaciju škole, Zavod za školstvo RCG, 2006. (materijal u pripremi)

uzajamno uvažavanje, poštovanje, podrška, saradnja. Da li se kod učenika razvija povjerenje u sopstveno znanje i sposobnosti, samopouzdanje, odgovornost za sopstvene postupke, sloboda mišljenja i sl. U ovom području vrednovanja sagledavamo sljedeće pokazatelje:

- podsticanje pozitivnih stavova i razvoj socijalnih vještina,
- podsticanje i njegovanje demokratskog duha i učeničkih inicijativa i aktivnosti.

3. Atmosfera tokom učenja, nastave. Cilj je da ustanovimo koje činioce učenici identifikuju kao one koji pomažu u uspostavljanju pripadnosti školi na jednoj strani, a koje pak smatraju otežavajućim. Na taj način, takođe, ustanovljavamo šta oblikuje školu da ona djeluje kao podsticajna sredina. Osim toga, procjenjujemo kakva je komunikacija između učenika, između učenika i nastavnika itd. U ovom području vrednovanja sagledavamo sljedeće pokazatelje:

- pripadnost školi,
- komunikacije i stavovi o školi.

4. Aktivnosti van nastave, domaći zadatak, vanškolske aktivnosti. Procjenom ovog podpodručja dobijamo podatke o strukturi upotrebe vremena učenika za domaće zadatke i druge aktivnosti van nastave i vanškolske aktivnosti. Uporedo s tim, utvrđujemo da li škola i uža okolina nude uslove za dovoljno širok dijapazon zapisanih aktivnosti. U ovom području vrednovanja sagledavamo sljedeće pokazatelje:

- domaći rad za školu: pisanje domaćih zadataka i drugi oblici rada za školu,
- aktivnosti van nastave: interesne aktivnosti i sekcije,
- vanškolske aktivnosti: čime se učenik bavi prije i poslije škole.

1.1. INSTRUMENT

Za potrebe istraživanja sastavljen je upitnik za učenike koji se sastojao iz četiri seta pitanja. Za procjenu prva dva podpodručja anketna pitanja su preuzeta iz *Priručnika za samovrednovanje i vrednovanje rada škole*⁴⁴, dok su za druga dva podpodručja pitanja preuzeta iz upitnika za srednjoškolce koji je korišćen u projektu *Plavo oko*.⁴⁵

1.2. UZORAK

Upitnik je realizovan na uzorku od 111 učenika Gimnazije Niko Rolović u Baru. Anketirana su četiri odjeljenja (po jedno odjeljenje od prvog do četvrtog razreda). Osim različitog uzrasta, anketirana su odjeljenja različitih smjerova (opšta gimnazija, društveno-jezički i prirodno-matematički smjer). Osim toga nastojalo se da u istraživanje budu uključena odjeljenja različite strukture uspjeha (i „bolja“ i „slabija“ odjeljenja). Uzimajući u obzir sve ove faktore uzorak se može smatrati reprezentativnim za Gimnaziju Niko Rolović.

⁴⁴ Priručnik za samovrednovanje i vrednovanje rada škole, Beograd, 2005.

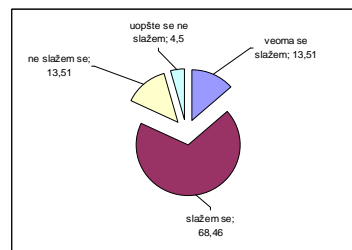
⁴⁵ Plavo oko (Upoznaj, analiziraj, poboljšaj), Ustanovljavanje i osiguravanje kvaliteta u vaspitanju i obrazovanju, www.see-educoop.net/education

1.3. REZULTATI

I Briga o učenicima

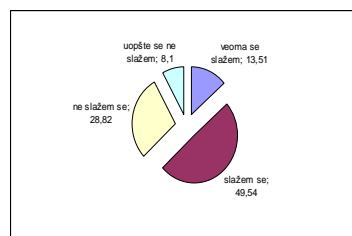
Iskaz: *U školi se osjećam sigurnim i bezbjednim*

81,97% ispitanika se u školi osjeća sigurnim i bezbjednim (13,51% se veoma slaže sa tvrdnjom, a slaže se 68,46% ispitanika). Od 18,01% ispitanika koji se ne slažu sa iskazom, samo 4,5% se uopšte ne slaže.



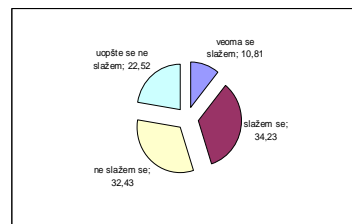
Iskaz: *Znam kome treba da se obratim ako je moja bezbjednost u školi ugrožena*

Ukoliko bi im bila ugrožena bezbjednost 63,05% ispitanika zna kome da se obrati, dok se 36,92% učenika ne slaže sa tvrdnjom (od toga 8,1% uopšte se ne slaže).



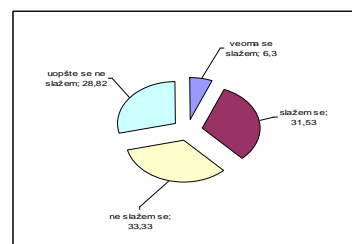
Iskaz: *Znam kome treba da se obratim ako imam emocionalne, zdravstvene i socijalne potrebe*

Još manje, 45,04% ispitanika, zna kome da se obrati ako ima ovakve potrebe, dok 54,96% ne zna kome treba da se obrati u takvim situacijama.



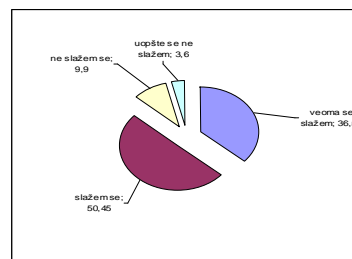
Iskaz: *Nastavnici, a posebno odjeljenjski starješina su uvijek spremni da saslušaju moje probleme koji nemaju direktne veze sa školom*

37,83% ispitanika se slaže sa tvrdnjom, dok 62,17% smatra da nastavnici nijesu uvijek spremni da saslušaju njihove probleme koji nemaju direktne veze sa školom (čak 28,82% se uopšte ne slaže sa tvrdnjom).



Iskaz: *Nastavnici, a posebno odjeljenjski starješina su uvijek spremni na razgovor sa mojim roditeljima*

Samo 13,5% ispitanih učenika se ne slaže sa tvrdnjom, dok se 86,5% ispitanika slaže (od toga 36,59% se veoma slaže) sa ponuđenim iskazom.



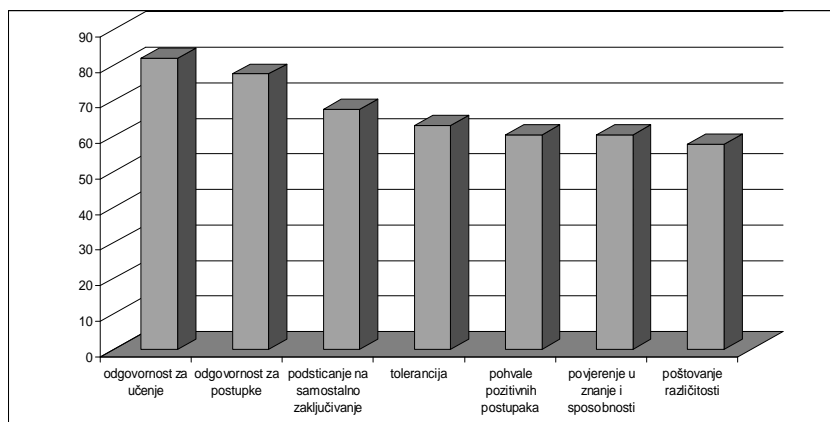
U našim školama nije predviđeno postojanje Pravilnika o bezbjednosti učenika. Samim tim nijesu jasno precizirane obaveze i odgovornosti zaposlenih u školi koje se odnose na bezbjednost i sigurnost učenika. Međutim, i pored toga visok procenat ispitanika u školi se osjeća bezbjedno, iako je manji broj onih koji znaju kome treba da se obrate ukoliko bi njihova bezbjednost u školi bila ugrožena. Na osnovu ovih pokazatelja može se konstatovati da je bezbjednost učenika zadovoljavajuća.

Kada je riječ o pokazateljima koji se odnose na praćenje fizičkog, emocionalnog, zdravstvenog stanja i socijalnih potreba, nastavnici su najviše spremni na saradnju sa roditeljima, dok mali procenat učenika (37,93%) smatra da su nastavnici spremni da saslušaju njihove probleme koji nemaju direktne veze sa školom. Nešto više ispitanika (45,04%) zna kome treba da se obrati ako ima zdravstvene, emocionalne i slične probleme. Iako situacija nije alarmantna, ukazuje na potrebu veće saradnje odjeljenjskih starješina i stručne službe sa učenicima u cilju promovisanja zdravog načina života i podrške razvoju učenika.

II Lični i socijalni razvoj

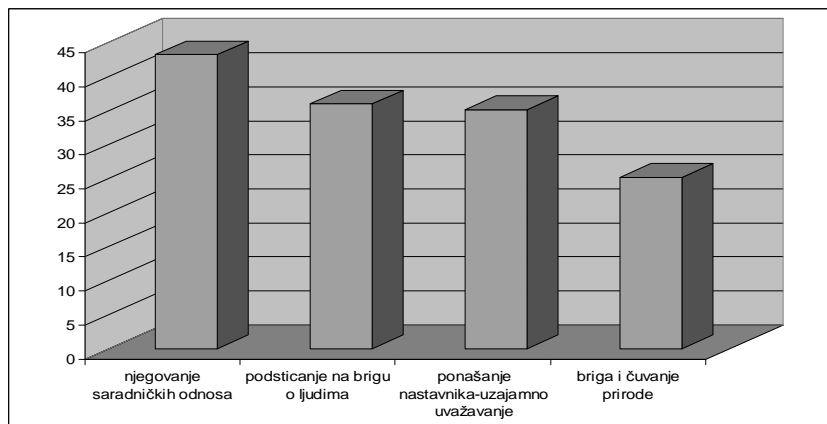
a) Podsticanje pozitivnih stavova i razvoj socijalnih vještina

Za procjenu ovog podpodručja učenicima je ponuđeno 16 tvrdnji, sa kojima je trebalo da odrede stepen slaganja. Prvih 11 iskaza više se odnosi na uticaj škole na formiranje stavova i razvoj socijalnih vještina, dok se ostalih 5 iskaza odnosilo na procjenu razvoja demokratskog duha i podsticanja učeničkih inicijativa. U okviru prve grupe pitanja, sa sedam tvrdnji se složilo više od 50% učenika, pa se mogu izdvojiti kao pokazatelji koji su u ovoj oblasti zadovoljavajući. Ovdje je prikazan histogram ovih pokazatelja.



Najveći stepen slaganja ispitanici su iskazali sa tvrdnjom da ih u školi uče da budu odgovorni za učenje (81,98%). Takođe, većina učenika (77,47%) se slaže sa iskazom da ih u školi uče da budu odgovorni za svoje postupke. Dosta visok procenat ispitanika (67,56%) se slaže sa tvrdnjom da ih u školi uče da samostalno i objektivno donose zaključke i sudove uzimajući u obzir činjenice i izvor informacija. 63,06% ispitanika se slaže sa tvrdnjom da ih u školi podstiču na međusobnu toleranciju. Identičan broj ispitanika (60,36%) smatra da se u školi redovno pohvaljuju pozitivni postupci i uspjeh učenika, kao i da ih u školi uče da imaju povjerenja u sopstveno znanje i sposobnosti. Nešto manje (57,56%) učenika se slaže sa tvrdnjom da ih u školi navode na poštovanje različitosti.

Sljedeći histogram prikazuje pokazatelje (iskaze) sa kojima je manje od 50% učenika izrazilo saglasnost.

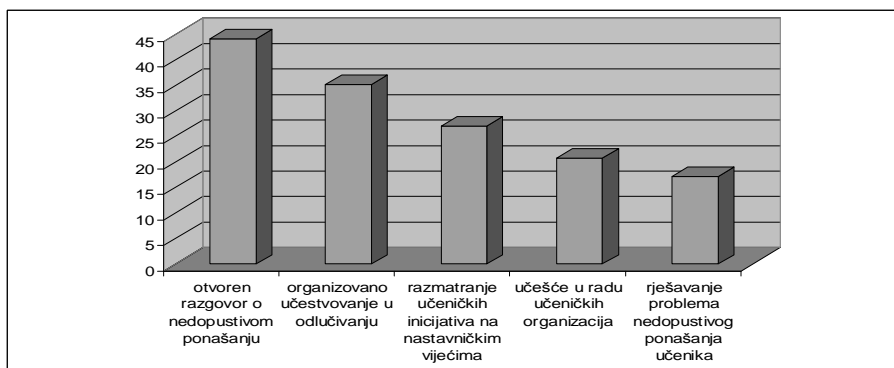


Kao što se vidi iz histograma, najmanje učenika (25,20%) se složilo sa tvrdnjom da ih u školi *podstiču da brinu o prirodi i da je čuvaju*. Nešto više, ali prilično zabrinjavajuće mali broj ispitanika, smatra da se *nastavnici u školi, međusobno i u odnosu sa učenicima, ponašaju uz uzajamno uvažavanje*. 36,03% ispitanika smatra da ih u školi *podstiču da brinu o ljudima*, dok se 43,24% slaže sa tvrdnjom da se u školi *njeguju i podstiču saradnički odnosi*.

Iako se sa većim brojem iskaza složilo više od polovine učenika, što pokazuje da se u školi dosta na direktan ili indirektan način vodi računa o podsticanju pozitivnih stavova i razvoju socijalnih vještina, ipak se uočava da se više pažnje poklanja stavovima koji se odnose na učenje, a manje na formiranje socijalnih stavova i vještina.

Na osnovu ovih indikatora (koji su se izdvojili kao zapostavljeni) može se zaključiti da u školi posebno treba voditi računa o njegovanju pozitivne socijalne klime (uzajamnog poštovanja i uvažavanja, podsticanju na saradnju i brigu o ljudima). Uz to, rezultati ukazuju na to da je u radu sa učenicima zapostavljen aspekt koji se odnosi na brigu o prirodi.

b) Podsticanje i njegovanje demokratskog duha i učeničkih inicijativa i aktivnosti



Na osnovu niskog stepena slaganja sa svih pet indikatora, može se zaključiti da se razvoju demokratskog duha i njegovanju učeničke inicijative poklanja manja pažnja nego formiranju pozitivnih stavova i razvoju socijalnih vještina. Samo 17,17% učenika smatra da su *preko svojih organizacija uključeni u rješavanje nedopustivog ponašanja*

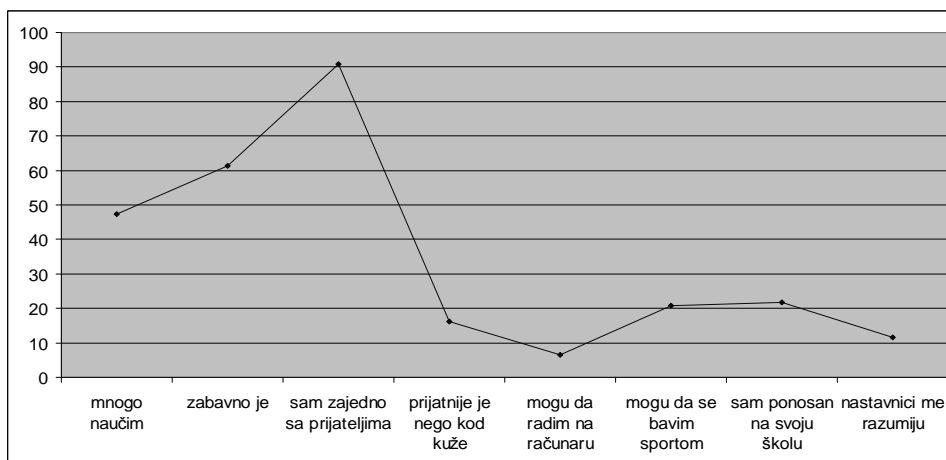
učenika u školi kao što je agresivnost, netrpeljivost i sl. U rad neke učeničke organizacije uključeno je 20,72% učenika. Da se njihove inicijative i prijedlozi ozbiljno razmatraju na sjednicama Nastavničkog vijeća smatra 27,02% ispitanika. Kada je riječ o mogućnosti da organizovano učestvuju u odlučivanju po pitanjima koja se neposredno tiču njih samih, sa tvrdnjom se slaže 35,15% učenika. 44,14% ispitanika smatra da se u školi otvoreno razgovara o nedopustivom ponašanju učenika kao što je agresivnost, netrpeljivost, netolerancija.

Na osnovu učeničkog (ne)slaganja sa svim indikatorima, može se zaključiti da su učenici u velikoj mjeri saglasni sa pozitivnim djelovanjem škole na njihov lični i socijalni razvoj, ali da nekim aspektima nijesu zadovoljni. Postoje velike razlike u stepenu slaganja sa indikatorima (od 17,17% - učešće učenika u rješavanju problema do 81,98% - podsticanje odgovornosti za učenje). Najslabije tačke u ovoj oblasti su nedovoljno podsticanje učeničke inicijative, uzajamnog poštovanja i uvažavanja, podsticanje na saradnju i brigu o ljudima.

III Atmosfera tokom učenja, nastave

a) Pripadnost školi

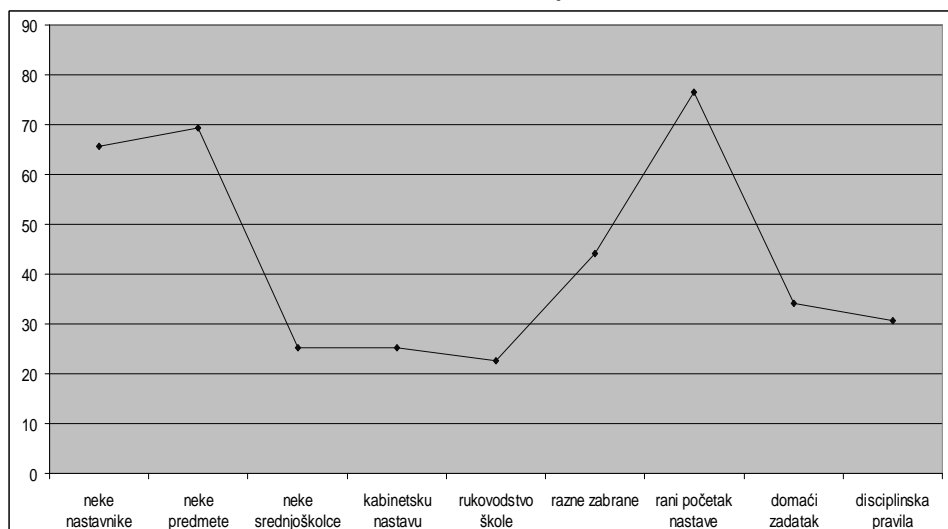
Volim da idem u školu zato što:



Iz krivulje se jasno uočava koje činioce učenici ocjenjuju kao one koji pomažu u uspostavljanju pripadnosti školi: 1. boravak sa prijateljima (90,90%), 2. opšta atmosfera (zabavno je) - 61,26 % i 3. mogućnost da nešto nauče (42,34%).

Svi ostali ponuđeni faktori, koji bi mogli da utiču na stvaranje pozitivne atmosfere i pripadnost školi su izuzetno nisko ocijenjeni: samo 21,62% učenika je ponosno na svoju školu, 20,72% ispitanika voli školu jer u njoj može da se bavi sportom, a za 16,21% škola je prijatnije mjesto od kuće. Najmanje ispitanika misli da ih nastavnici razumiju (11,71%), da mogu da rade na računaru izjavilo je samo 6,30% ispitanika.

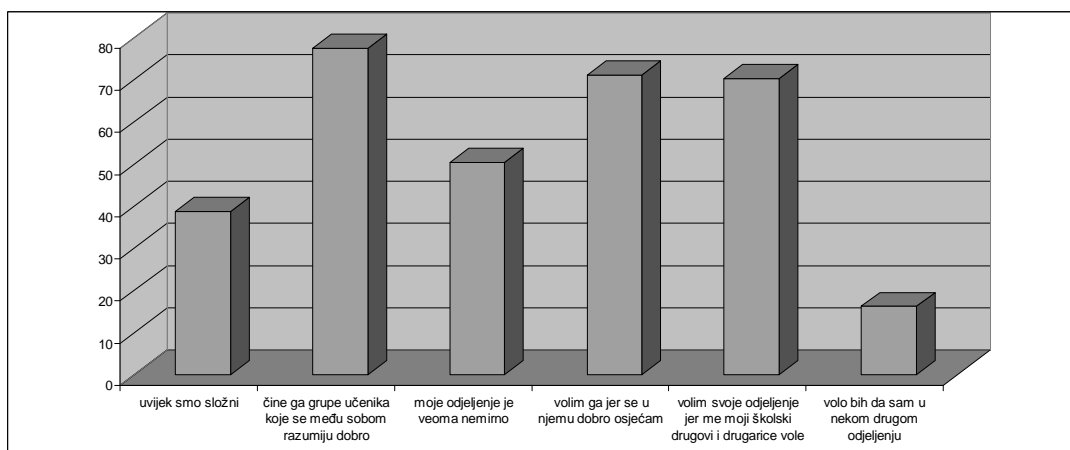
U školu ne volim da idem, jer ne volim:



Jasno se izdvajaju tri činioca zbog kojih veliki broj učenika ima negativan odnos prema školi. Rani početak nastave je, očigledno, veliki problem, jer čak 76,57% ispitanika zbog toga ne voli da ide u školu. Otežavajući faktori velikom broju ispitanika su to što ne vole neke predmete (69,36%) i neke nastavnike (65,76%). Svi ostali faktori su ocijenjeni „važnim“ za negativan odnos prema školi od strane manje od 50% ispitanika: razne zabrane (44,14%), domaći zadatak (34,23%), disciplinska pravila (30,63%). 25,22% učenika ne voli neke srednjoškolce, a isto toliko ih kao problem navodi kabinetnsku nastavu. Najmanje ispitanika ima negativan odnos prema školi zbog rukovodstva (22,52%).

Na osnovu analiziranih indikatora može se zaključiti da učenici osjećaju pripadnost školi, ali da se izdvajaju neki otežavajući faktori. Jedan od njih je odnos između učenika i nastavnika (65,76% učenika ne voli da ide u školu zbog nekih nastavnika, a samo 11,71% tvrdi da ih nastavnici razumiju). Oblikovanju škole kao podsticajne sredine i mjesta prijatnog za boravak, sigurno bi doprinijela i bolja opremljenost i neka zajednička obilježja (sportske ekipe i sl.)

b) Komunikacije



Atmosfera u odjeljenju

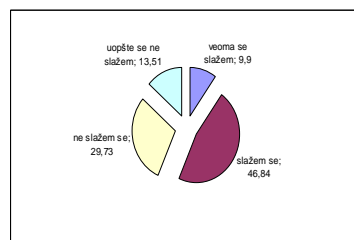
Međusobnu komunikaciju i klimu u odjeljenju učenici smatraju povoljnom. Na to ukazuje visok stepen slaganja sa iskazima: moje odjeljenje čine grupe učenika koje se među sobom razumiju dobro (slaže se 77,47% ispitanika), volim svoje odjeljenje jer se u njemu dobro osjećam (71,17%), volim svoje odjeljenje jer me moji školski drugovi i drugarice vole (70,27%). Samo 16,21% učenika bi voljelo da je u nekom drugom odjeljenju. Manju saglasnost su učenici izrazili sa tvrdnjom da su uvijek složni (38,73%), dok 50,45% ispitanika svoje odjeljenje smatra veoma nemirnim. Na osnovu svih pokazatelja može se zaključiti da je međusobna komunikacija učenika u odjeljenju na visokom nivou.

Stavovi o školi

Iskaz: *Moja škola je dobra jer u njoj mnogo naučimo*

Dosta visok procenat (56,74) ispitanika se slaže sa iskazom.

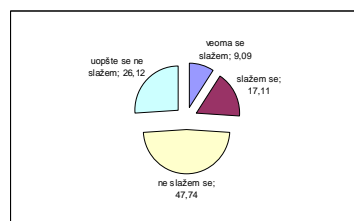
43,26% se ne slaže sa iskazom (uopšte se ne slaže 13,51%).



Iskaz: *Moja škola mi se ne sviđa jer je pohađa mnogo nasilnih učenika*

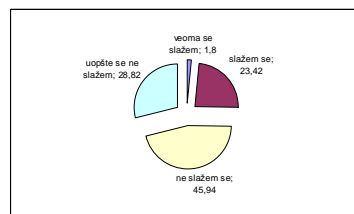
26,12% ispitanika se slaže sa iskazom (veoma se slaže 9,09%).

73,86 % se ne slaže da školu pohađa mnogo nasilnih učenika (uopšte se ne slaže 26,12% anketiranih), što ukazuje na primjereno ponašanje većine učenika u školi.



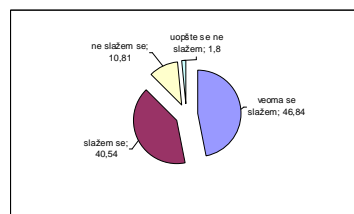
Iskaz: *Moja škola je dobra jer se razumijemo sa nastavnicima*

Samo 25,22% učenika smatra da se razumiju sa nastavnicima, dok sa tvrdnjom nije saglasno 78,36% učenika (uopšte se ne slaže 28,82%). Rezultati ovog iskaza su u skladu sa sličnim iskazom iz seta pitanja o pripadnosti školi.



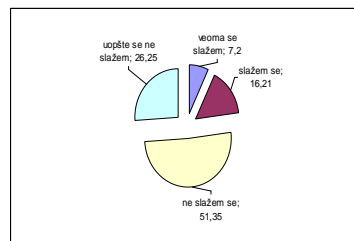
Iskaz: *Nastavnici su prema nekim učenicima previše popustljivi*

Većina učenika (87,38%) slaže se sa tvrdnjom (čak 46,84% se veoma slaže). Podatak je zanimljiv i može biti povod za razgovor sa učenicima i nastavnicima (prema kojim učenicima i u kojim situacijama su nastavnici previše popustljivi).



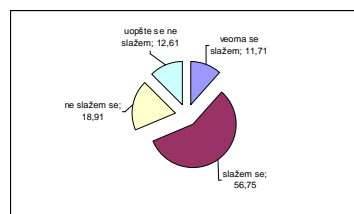
Iskaz: *Moja škola je loša*

Ohrabrujući je podatak da se sa tvrdnjom da im je škola loša ne slaže 76,60% učenika (od toga se uopšte ne slaže 26,25%). Samo 7,2% učenika se veoma slaže sa iskazom. Ohrabrujući je podatak da odnos većine učenika prema školi nije negativan.



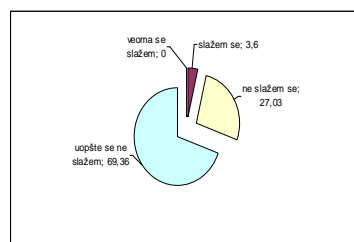
Iskaz: *Moja škola se sviđa mojim roditeljima*

68,46% ispitanika se slaže sa tvrdnjom, ali ne treba zanemariti ni procenat od 31,01% učenika koji tvrde da se škola ne dopada njihovim roditeljima.



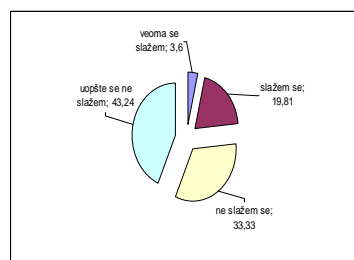
Iskaz: *Moja škola je opremljena modernim sredstvima i kabinetima*

Samo 3,6% učenika se slaže sa tvrdnjom (nijedan učenik nije odabrao stav - veoma se slažem). Ovakav odgovor je očekivan s obzirom na realno stanje.



Iskaz: *Ponosan sam na svoju školu jer često pobjeđuje na takmičenjima znanja*

76,57% učenika se ne slaže sa tvrdnjom. To se može objasniti time da čak i kada neki učenik osvoji nagradu na takmičenju iz nekog predmeta, to se ne smatra uspjehom škole uopšte već uspjehom pojedinca. Prema tome nije beznačajan procenat učenika (23,41%) koji su ponosni na svoju školu zbog takvih pojedinačnih uspjeha.

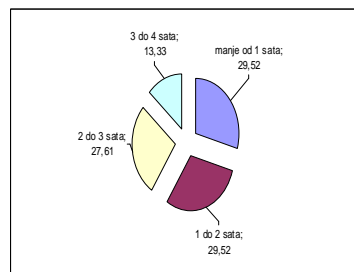


I u ovom setu indikatora izdvajaju se oni koji po mišljenju učenika predstavljaju jače i slabije strane škole. Pohvalno je što većina učenika svoju školu ne smatra lošom, zatim što su saglasni da se škola sviđa njihovim roditeljima, te ne misle da u školi ima dosta nasilnih učenika. Mišljenja su podijeljena kada je riječ o tome koliko nauče u školi, dok se kao slabe tačke izdvajaju komunikacija učenika sa nastavnicima, popustljivost nastavnika prema nekim učenicima i loša opremljenost škole.

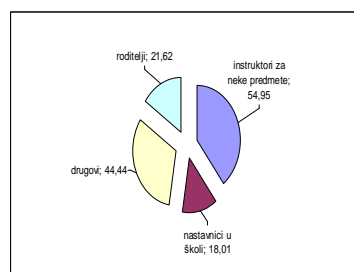
IV Aktivnosti van nastave, domaći rad, vanškolske aktivnosti

a) Domaći rad za školu: pisanje domaćih zadataka i drugi oblici rada za školu

U prosjeku dnevno 29,52% učenika uči manje od 1 sata, ili 1 do 2 sata. Nešto manje ispitanika 27,61 % uči 2 do 3 sata dnevno, dok 13,33% učenika uči 3 do 4 sata dnevno. S obzirom na to da skoro 60% učenika uči manje od 2 sata dnevno, ne može se reći da su previše opterećeni radom kod kuće. Zanimljive su razlike između razreda. Učenici starijih razreda (naročito IV) su u velikom procentu izjavili da uče manje od 1 sata, dok učenici mlađih razreda više vremena izdvajaju za učenje kod kuće.



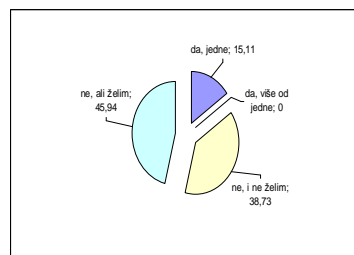
Na pitanje da li im je potrebna *pomoć pri radu za školu*, 76,57% ispitanika odgovara da im je pomoć potrebna. Najviše im pomažu instruktori za pojedine predmete (54,95%), a najmanje nastavnici u školi (18,01%)



b) Aktivnosti van nastave: interesne aktivnosti i sekcije

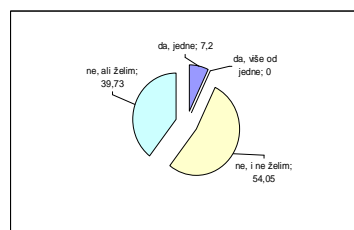
Pitanje: *Da li si uključen u rad neke sekcije?*

Samo 15,31% učenika je uključeno u rad neke sekcije. Zanimljiv je podatak da čak 45,94% učenika nijesu uključeni u rad neke sekcije, ali to žele. To govori o nedovoljnoj ponudi vannastavnih aktivnosti u školi.



Pitanje: *Da li si uključen u rad dodatne nastave?*

Dodatnu nastavu iz nekog predmeta pohađa samo 7,2% učenika. Nije zanemarljiv procenat učenika koji nijesu uključeni u rad dodatne nastave, ali bi to željeli (39,73%).



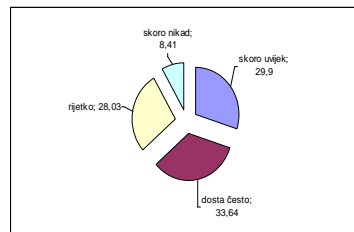
Učenici su imali mogućnost da dopišu da li bi željeli da im škola ponudi još neku aktivnost ili sekciju, ili dodatnu nastavu iz nekog predmeta. Većina učenika je potvrdno odgovorila na ovo pitanje. Na spisku su se našle raznovrsne sekcije i aktivnosti: moderni ples, ekologija, literarna sekcija, organizovanje poetskih večeri, šah i sl.

Posmatrani pokazatelji ukazuju na nedovoljnu podršku škole učenicima kada su u pitanju ovi oblici rada. Mali broj učenika je uključen u rad dodatne nastave i sekcija, a osnovni razlog za to je nedovoljna ponuda.

c) Vanškolske aktivnosti: čime se učenik bavi prije i poslije škole

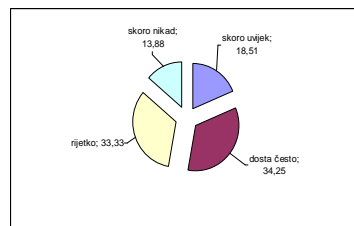
Iskaz: Uz rad za školu imam dosta slobodnog vremena

Iako više od 60% učenika tvrdi da skoro uvijek ili dosta često ima slobodnog vremena, ne treba zanemariti ni činjenicu da preko 30% učenika tvrdi da rijetko ili skoro nikad nemaju slobodnog vremena.



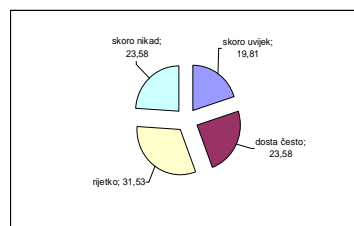
Iskaz: Skoro svakog dana mi ostane neka neobavljena dužnost za sljedeći dan

Podaci da im skoro uvijek (18,51%) ili dosta često (34,25%) ostane neka neobavljena dužnost za sljedeći dan ukazuju da većina učenika ne koristi planski slobodno vrijeme



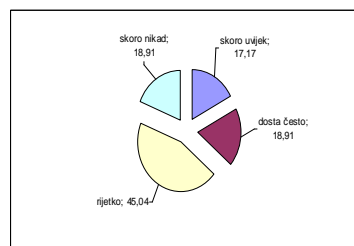
Iskaz: Subotama i nedjeljama učim mnogo više nego radnim danima

19,81% učenika skoro uvijek subotama i nedjeljama uči više nego radnim danima, što ipak nije prevelik broj, tako da se ne može reći da učenici nemaju vikendom dovoljno vremena za odmor.



Iskaz: Zbog rada koji je vezan za školu prekasno idem na spavanje

Većina ispitanika (63,95%), skoro nikad ili rijetko prekasno ide na spavanje zbog rada koji je vezan za školu. Ipak nije zanemarljiv procenat učenika koji dosta često (18,91%) i skoro uvijek (17,17%) to rade.



Dakle, većina učenika zna da izbalansira vrijeme potrebno za učenje, tako da im ostaje dosta slobodnog vremena. Međutim, analiza pokazatelja otkriva da nije mali broj učenika kojima to ne polazi za rukom.

Pored globalne procjene koliko učenici dnevno vremena utroše na rad za školu, a koliko im preostaje slobodnog vremena, anketom smo pokušali da ustanovimo kojim sve aktivnostima se učenik bavi poslije nastave i koliko im vremena posvećuje.

Koliko vremena potrošiš poslije škole običnog školskog dana za sljedeće stvari?

U cilju da se dobije što preciznija slika kako učenici troše vrijeme poslije nastave ponuđene su različite zabavne aktivnosti, ali i učenje konkretnih nastavnih predmeta.

Generalno gledano, većina učenika se bavi raznovrsnim aktivnostima tokom dana. Kada je riječ o učenju pojedinih predmeta, najviše vremena uče matematiku, zatim

prirodne nauke i istoriju. Postoje velike razlike među odjeljenjima kada je u pitanju vrijeme koje se posvećuje učenju pojedinih predmeta.

Zanimljivo je analizirati koliko učenika nekim aktivnostima ne posvećuje nimalo vremena: 40 učenika se uopšte ne bavi nikakvim sportom, 38 učenika ne čita knjige iz hobija (isto toliko ih ne igra igrice na računaru). Nikakve kućne poslove ne radi 35 učenika, dok se manje od sata time bavi 53 učenika.

Od 1 do 2 sata, 39 učenika razgovara sa prijateljima, a 52 učenika toliko vremena posveti gledanju televizije, dok 25 učenika ovoj aktivnosti posveti 2 do 3 sata.

Iz tabele se vidi da je mali broj učenika koji se ostalim aktivnostima bave od 2 do 3 sata, ili pak više od 5 sati. Analizirani pokazatelji ukazuju da većina učenika slobodno vrijeme ne troši jednolično.

Ako sagledamo sve indikatore koji su procjenjivani u ovom podpodručju, kao slabost škole izdvaja se nedovoljna ponuda slobodnih aktivnosti i dodatne nastave, i zato je važno da se ponuda ovih aktivnosti obogati. Uočava se i da dosta učenika neracionalno koristi vrijeme (kako za učenje, tako i ostatak vremena).

Simptomatičan je i podatak da veliki broj ispitanika kaže da im je potrebna pomoć pri radu za školu, te da im najviše pomažu instruktori za pojedine predmete, a najmanje nastavnici u školi. Ovaj podatak ukazuje na potrebu preispitivanja efikasnosti nastavnih časova.

ZAKLJUČAK

Na osnovu podataka dobijenih postupcima samoevaluiranja, škola može da osmisli i unaprijedi sopstveni razvoj i da ide ka izgradnji vlastitog sistema osiguranja kvaliteta. U ovom radu dat je primjer kako se kao postupak samoevaluiranja može koristiti anketiranje učenika. S obzirom na to da je to procjena samo jednog od učesnika u obrazovnom procesu, još potpunija slika ostvarenosti ovog područja procjene dobila bi se i anketiranjem nastavnika i roditelja. I uopšte, prilikom procjene bilo koje pojave, poželjno je sagledati je sa više aspekata i pribaviti mišljenje različitih učesnika. Ipak, s obzirom na područje kvaliteta koje je u ovom radu procjenjivano, logično je da upravo najveću pažnju treba posvetiti mišljenju učenika. Razumijevanje položaja učenika u obrazovnom kontekstu je ključno i upravo ono daje jasne smjernice u kom pravcu treba da se kreću promjene.

Sprovedeno istraživanje pokazuje da, po mišljenju učenika, njihov položaj u školi i podrška koju škola pruža njihovom razvoju imaju više jakih nego slabih strana. Ali, postojeće slabosti umanjuju ukupni kvalitet i poželjno ih je otklanjati. Za svako podpodručje, prilikom interpretacije rezultata, naznačene su slabosti kojima bi se škola mogla pozabaviti, a istovremeno i kvaliteti koje škola posjeduje. Na primjer, važan kvalitet škole je to što se većina učenika u njoj osjeća bezbjedno, ali kao nedostatak se uočava nedovoljna podrška zdravstvenom i emocionalnom razvoju i socijalnim potrebama učenika. To ukazuje na potrebu da se u školi, pored sistematskih i stomatoloških pregleda, organizuju programi podrške zdravom načinu života i razvoju učenika. Takođe, prilikom procjene podrške koju škola pruža ličnom i socijalnom razvoju, uočene su jače strane (podrška formiranju stavova koji se odnose na učenje), ali su rezultati pokazali da postoje i slabosti kada je riječ o razvoju socijalnih stavova i vještina, te participacije učenika, i to je ono čime bi se škola mogla pozabaviti kada je u pitanju ovaj aspekt kvaliteta. Dalje, kada se posmatra opšta atmosfera tokom učenja i nastave, dobre strane čijem očuvanju treba težiti jesu dobra komunikacija među učenicima i osjećaj pripadnosti školi. Međutim, uočava se da treba raditi na poboljšanju odnosa učenik - nastavnik. Kao slabost škole primijećena je i nedovoljna ponuda interesnih aktivnosti i sekcija. Zato je važno da se škola potruži da ovu ponudu obogati, kako bi što više učenika bilo uključeno u ovakve

oblike rada. I na kraju, škola bi se mogla detaljnije pozabaviti problemima i organizovanjem različitih programa podrške učenicima u procesu učenja, jer je istraživanje pokazalo da je većini učenika potrebna pomoć pri učenju.

Svi ovi pokazatelji doprinose da steknemo bolji uvid u ovu važnu problematiku i potrebu da se stvore uslovi za kvalitetnije zadovoljavanje razvojnih potreba učenika. Primjena postupaka samoevaluacije u školi i spremnost da se teži otklanjanju uočenih slabosti, znak je da je škola spremna da prihvati odgovornost za sopstveni rast i razvoj.

LITERATURA

1. Bezinović, P.: Samovrednovanje u funkciji unapređivanja kvalitete škola, www.idi.hr/vrednovanje
2. Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, 2002.
3. Priručnik za samovrednovanje i vrednovanje rada škole, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, 2005.
4. Plavo oko (Upoznaj, analiziraj, poboljšaj), Ustanovljavanje i osiguravanje kvaliteta u vaspitanju i obrazovanju, www.see-educoop.net/education
5. Škole i kvalitet, Biblioteka Obrazovanje i kvalitet, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1998.

**КВАЛИТЕТ РАДА ШКОЛЕ У
ПОДРУЧЈУ ОДНОСА У ШКОЛИ - ЕТОС
ШКОЛЕ**

Ментор:
мр Зоран Лаловић

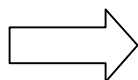
Кандидат:
Драган Зуковић

**Гимназија „Танасије Пејатовић“
Пљевља
2007.**

1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА - КАКВА ЈЕ МОЈА ШКОЛА?

Шта је евалуација?

ЕВАЛУАЦИЈА



оцјењивање
процјењивање
вредновање
утврђивање
мјерење

Постоје интерна и екстерна евалуација:

- интерна евалуација је она која се вреднује унутар система школе;
- екстерну евалуацију спроводи Завод за школство и Испитни центар.

Постоје формативна и сумативна евалуација:

- формативна је усмјерена на процес и има за циљ да унаприједи процес и резултат учења, ту су школа и Завод за школство;
- сумативна евалуација усмјерена је на резултат и има за циљ да унаприједи процес учења, а то обавља Испитни центар.

Шта је самоевалуација?

Оцјењивање квалитета рада школе?

Интерна - обавља је сама школа!

Формативна - усмјерена је на процес!

Има за циљ унапређење - побољшање квалитета рада школе.

Циљеви самоевалуације су:

- да објективно утврдимо шта је добро у школи и да то подржимо;
- да објективно утврдимо шта није добро у школи и да то поправимо;
- да се јавности представимо оним што добро радимо и да преузмемо одговорност за оно што треба поправити;
- да сами управљамо својим развојем;
- да властити развој и развој школе планирамо на основу објективно утврђених чињеница.



Сврха самоевалуације је развој. Самоевалуација је у служби развоја школе а да би се створила прави се акциони план. Акциони план развоја школе састоји се у сљедећем:

- Одређује се тим за самоевалуацију - ко ће бити задужен да у школи поведе самоевалуацију.
- Утврђују се подручја квалитета - одлучити шта ће се посматрати и процјењивати у школи.

- Дефинисати индикаторе квалитета - одредити шта значи квалитет, а шта значи одсуство квалитета.
- Одредити изворе података – од кога и како прикупити податке.
- Израдити инструменте за прикупљање података, упитнике, протоколе, скале процјене, тестове...
- Прикупити и обрадити податке.
- Написати и у колективу продискутовати извјештај.
- Израдити развојни план школе.

У тиму за самоевалуацију су управа (директор), наставници, ученици, родитељи и локална заједница.

Подручја самоевалуације квалитета су:

- квалитет планирања рада школе,
- управљање и руковођење школом,
- постигнућа у знању и вјештинама учења,
- квалитет наставе и учења у школи,
- подршка коју школа пружа ученицима,
- етос - клима (међуљудски односи у школи),
- сарадња школе са родитељима, локалном заједницом и другим установама,
- безбједност у школи.

2. ДУХ (ЕТОС) ЗАЈЕДНИЦЕ

Циљеви заједнице су:

- процјена опште атмосфере у школи;
- процјена хомогености радног колектива и организовања рада;
- процјена етничке, вишенационалне толеранције и уважавања личности;
- процјена оствареног јединства и међусобног поштовања свих запослених;
- процјена заступљености толеранције и сарадње код ученика и наставника;
- процјена степена међусобне сарадње свих ученика у васпитно-образовном процесу и њихов допринос вишем нивоу педагошке интеракције.

Извори за проучавање заједништва у школи су:

- годишњи план рада школе;
- одјељењске књиге;
- записници са сједница стручних органа школе;
- документација педагошко - психолошке службе;
- евиденција о родитељским састанцима, посјетама родитеља;
- упитници за ученике, родитеље и професоре.

Критеријуми:

- како школа помаже успјешну радну атмосферу;
- поступци стварања услова за етичко, вишенационално и професионално његовање запослених;
- колико се изграђује повјерење у особље школе, осјећај идентитета и самопоуздања код ученика;
- каква је дисциплина ученика и међусобни односи ученика, наставника и осталог особља;
- како утичу похвале, надзор и васпитне мјере на развој личности ученика;
- како утиче стручни актив на квалитет рада и однос међу наставницима;

- какав је квалитет и обим утицаја педагошко-психолошке службе у раду са наставницима и ученицима;
- какав је квалитет и обим сарадње управе школе, педагошко-психолошке службе, наставника и ученика;
- евидентан је успјешан облик сарадње управе школе, педагошко-психолошке службе са наставницима и ученицима;
- добро је испланиран и реализован инструктивни рад педагошко-психолошке службе са наставницима и ученицима;
- дисциплински проблеми се успјешно рјешавају у оквиру одјељењске заједнице и уз стручну помоћ педагошко-психолошке службе;
- стручни активи посвећују пажњу педагошком и стручном усавршавању наставника и сарадничком односу у стручној корелацији;
- повољна клима и отвореност за сарадњу доприносе напредовању ученика у складу са њиховим могућностима, а међусобни однос наставника и ученика почива на доброј сарадњи.

На основу циљева, извора и критеријума можемо закључити да ли етос задовољава или не задовољава.

Задовољава ако је:

- општа атмосфера у школи окарактерисана задовољавајућим интерперсоналним односима у духу уважавања различитости у погледу узраста, пола, специјалних потреба ученика, нивоа образовања, социјалних, националних и културолошких специфичности;
- задовољавајућу атмосферу у школи омогућава правилна и равномјерна подјела послова за све учеснике у васпитно-образовном процесу;
- дух толеранције, пријатељства и културе дијалога на задовољавајући начин утичу на радну атмосферу у школи;
- годишњи програм рада школе задовољавајуће третира стратегију партнерства и сарадње са родитељима и локалном средином;
- сарадња управе школе, педагошко-психолошке службе, наставника, ученика и родитеља је на задовољавајућем нивоу;
- задовољавајуће је испланиран и реализован инструктиван рад педагошко-психолошке службе са наставницима и ученицима;
- стручни активи посвећују задовољавајућу пажњу педагошком и стручном усавршавању наставника;
- задовољавајућа отвореност за сарадњу омогућава напредовање ученика у складу са њиховим могућностима.

Не задовољава ако:

- општу атмосферу у школи карактерише интерперсонални однос који не уважава у довољној мјери различитости према полу, узрасту, специјалним потребама ученика, нивоу образовања, националним и културолошким потребама и специфичностима ученика;
- расподјела послова на све учеснике у васпитно-образовном процесу није одговарајућа и према њиховим могућностима, успорава лично и колективно напредовање;
- дух толеранције, пријатељства и културе дијалога није задовољавајући.

3. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог истраживања је етос заједнице (школе). Под етосом заједнице подразумевају се односи: ученик - ученик, наставник - ученик, наставник - наставник, запослени - управа итд. Етос заједнице (школе) подразумева међусобну сарадњу између ученика, ученика и наставника, сарадњу наставника, подразумева демократске односе, поштовање правила, равноправност. Да бисмо тврдили да је етос школе добар он мора да задовољава наведене услове.

Однос ученик - ученик подразумева сарадњу међу ученицима, међусобно помагање, тимски рад, али и једно здраво надметање.

Што се тиче односа наставник - ученик у наставно-васпитном процесу, он се током развоја мијењао и зависио од друштвених услова и гледања на школу и дијете. Тако се некада на дијете гледало само као на објекат наставног и васпитног рада. Однос наставника је био крајње ауторитативан, а често груб и суров па су између наставника и ученика најчешће лежали страх и неповјерење. У данашње вријеме ученик се сматра и субјектом наставно-васпитног процеса. Истиче се потреба међусобног повјерења, љубави и искрености. Захтјева се активирање ученикових снага и његове самосталности. Ученику се не признаје само формално да је субјект васпитног процеса и да се његова личност поштује, већ му се и омогућава да стварно активно учествује у животу школе и у раду на сопственом образовању и васпитању учешћем у управљању школом и утицањем на рад школе, прво преко разредне заједнице, а онда и преко Заједнице ученика школе. Наставник и ученик су сарадници, а облици и видови те сарадње зависе од узраста ученика. Све ово омогућава да се однос између наставника и ученика у нашој школи све више одликује узајамним поштовањем и повјерењем.

Однос наставник - наставник подразумева међусобну сарадњу наставника, партнерске односе, међусобно испомагање, договарање, поштовање, сарадњу наставника стручних актива у циљу бољег и квалитетнијег извођења наставе.

3.1. ПРОБЛЕМ И ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Проблем истраживања - анализом релевантне литературе ове проблематике, као и формулисањем предмета истраживања, дошло се и до формулисања проблема истраживања, а то је: **утврдити какво је мишљење ученика, родитеља и професора о квалитету рада школе у подручју међуљудских односа у школи - етос школе.**

Циљ истраживања - према постављеном предмету и проблему истраживања одређен је и циљ истраживања, а то је: **на основу мишљења ученика, родитеља и професора утврдити шта је добро у подручју међуљудских односа у школи и шта је потребно даље унапређивати.**

3.2. МЕТОД, ИНСТРУМЕНТИ И УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Метод истраживања - због природе проблема који се испитује било је потребно користити **дескриптивну методу**. Њоме се у истраживању тежило што вјернијем опису постојећих чињеница, онаких какве оне стварно јесу. Овом методом се остаје на констатовању чињеница и онога на шта се оне односе. На основу тога ће се предузети кораци за евентуално побољшање области на коју се констатоване чињенице односе.

Инструменти истраживања – од инструмената су коришћени **упитници** и то за све три групе испитаника. У циљу повећања поузданости добијених резултата

испитаници су анонимно испуњавали упитнике. Упитник за ученике садржи 36 питања подијељених у 7 области, а посебан акценат биће стављен на питања која се односе на етос школе. Упитник за родитеље садржао је 22 питања разврстана у 3 области, а овдје ће бити представљени резултати само оне области која се односи на етос заједнице. Професорима си понуђена два упитника. Упитник *У мојој школи* односио се на процјену нивоа комуникације у организацији. Упитник је садржао 22 тврдње, од којих ће у резултатима бити представљено 9 тврдњи релевантних за тему рада. Други упитник *Каква је моја школа* садржавао је 7 области, а овим путем биће интерпретирани резултати само пете области а који се односе на етос - климу школе.

Узорак истраживања - узорак за све три групе испитаника је био **случајан**. Узорак ученика чинило је 40 ученика, од чега је из сваког разреда узето по 10 ученика за узорак. Из сваког одјељења случајним поступком су одабрана по 2 ученика. Дакле, у истраживању су били заступљени сви разреди. Што се тиче узорка родитеља укупно је испитано 20 родитеља, из сваког разреда по 5 родитеља, из сваког одјељења по 1. Узорак професора је чинило 20 професора одабраних методом случајног одабира.

Добијени резултати су представљени табеларно, изражени бројчано и у процентима.

3.3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.3.1. Мишљење ученика о међуљудским односима у школи

Ученицима је понуђен упитник којим су се жељели, између осталог, испитати и међуљудски односи у школи. Одговори ученика на питања која се односе на област међуљудских односа сумирани су и уз коментаре представљени табеларно.

1. *Наставници нас у току наставе подстичу на размишљање и изношење властитих идеја, искустава, ставова:*

Табела 1

| став разред | да | углавном да | углавном не | не | укупно |
|----------------|----------|-------------|-------------|-----------|-----------|
| укупно | 12 (30%) | 24 (60%) | 3 (7,50%) | 1 (2,50%) | 40 (100%) |

Као што се види из Табеле 1, већина ученика се према овој тврдњи определијелила позитивно: 12 (30%) ученика укупног узорка определијелило се за став „да“, њих 24 (60%) за став „углавном да“, 3 (7,50%) за став „углавном не“, док је само 1 (2,50%) ученик имао став „не“ према овој тврдњи.

2. *Наставницима увијек можемо поставити питања у вези са изучаваним садржајем:*

Табела 2

| став разред | да | углавном да | углавном не | не | укупно |
|----------------|----------|-------------|-------------|----|-----------|
| укупно | 24 (60%) | 13 (32,50%) | 3 (7,50%) | / | 40 (100%) |

Као и са претходном тврдњом, ученици су се углавном сложили и са овом тврдњом: 24 (60%) ученика укупног узорка се потпуно сложило са тврдњом, њих 13 (32,50%) је рекло „углавном да“, 3 (7,50%) ученика су се изјаснила „углавном не“, док

нико од ученика није имао став „не“ према овој тврдњи. Укупни резултати показују да се преко 90% ученика позитивно определијелило према овој тврдњи.

3. Наставници нас подстичу на самосталан и креативан рад.:

Табела 3

| став разред | да | углавном да | углавном не | не | укупно |
|----------------|------------|----------------|----------------|-----------|-----------|
| укупно | 9 (22,50%) | 25 (62,50%) | 5 (12,50%) | 1 (2,50%) | 40 (100%) |

Гледајући укупне резултате може се тврдити да наставници заиста подстичу ученике на самосталан и креативан рад јер је око 85% испитаних ученика потврдило ову тврдњу. Наиме, 9 (22,50%) ученика је имало став „да“ према овој тврдњи, 25 (62,50%) ученика став „углавном да“, 5 (12,50%) ученика је рекло „углавном не“, док се само 1 (2,50%) ученик потпуно негативно изјаснио према тврдњи.

4. Наставници прилагођавају задатке и организују активности водећи рачуна о нашим потребама и способностима:

Табела 4

| став разред | да | углавном да | углавном не | не | укупно |
|----------------|---------|-------------|-------------|-----------|-----------|
| укупно | 8 (20%) | 20 (50%) | 7 (17,50%) | 5 (2,50%) | 40 (100%) |

Ова тврдња је такође потврђена од стране ученика што показују и добијени резултати, како укупни тако и резултати за сваки разред понаособ. Од укупног броја испитаних ученика, њих 8 (20%) имало је став „да“ према овој тврдњи, 20 (50%) став „углавном да“, 7 (17,50%) ученика је рекло „углавном не“, док је 5 (2,50%) ученика рекло „не“.

5. Оцјене нам се саопштавају јавно и на вријеме:

Табела 5

| став разред | да | углавном да | углавном не | не | укупно |
|----------------|----------|-------------|-------------|-----------|-----------|
| укупно | 16 (40%) | 20 (50%) | 1 (2,50%) | 3 (7,50%) | 40 (100%) |

Да се оцјене саопштавају јавно и на вријеме потврдила је већина испитаних ученика - њих 90%. Заправо, 16 (40%) ученика укупног узорка определијелило се за став „да“ према тврњи, 20 (50%) ученика за став „углавном да“, 1 (2,50%) ученик за став „углавном не“, док су се 3 (7,50%) ученика укупног узорка определијелила за став „не“ према овој тврдњи.

6. Наставници нас информишу и подстичу да се укључујемо у рад слободних активности:

Табела 6

| став разред | да | углавном да | углавном не | не | Укупно |
|----------------|----------|-------------|-------------|---------|-----------|
| Укупно | 16 (40%) | 17 (42,50%) | 3 (7,50%) | 4 (10%) | 40 (100%) |

Углавном позитивно мишљење о овој тврдњи имали су ученици свих разреда. Ситуација је сљедећа: 16 (40%) ученика укупног узорка се изјаснило „да“

према овој тврдњи, 17 (42,50%) ученика је имало став „углавном да“, 3 (7,50%) ученика су имала став „углавном не“, а 4 (10%) ученика став „не“.

7. У школи смо упознати са својим правима и обавезама:

Табела 7

| став разред | да | углавном да | углавном не | не | укупно |
|----------------|----------|-------------|-------------|-----------|-----------|
| укупно | 32 (80%) | 6 (15%) | 1 (2,50%) | 1 (2,50%) | 40 (100%) |

Скоро сви испитани ученици из свих разреда позитивно су се определијели према овој тврдњи. Гледајући укупне резултате ситуација је слjedeћа: 32 (80%) испитана ученика су имала став „да“ према тврдњи, 6 (15%) ученика став „углавном да“, а по 1 (2,50%) ученик став „углавном не“ и „не“.

8. Наставници уважавају наше мишљење и идеје и онда када су у супротности са њиховим:

Табела 8

| став разред | да | углавном да | углавном не | не | укупно |
|----------------|---------|-------------|-------------|---------|-----------|
| укупно | 6 (15%) | 18 (45%) | 10 (25%) | 6 (15%) | 40 (100%) |

Резултати показују да о овој тврдњи постоје подијељена мишљења међу ученицима, али ипак је већина њих позитивно оцијенила тврдњу – око 60% ученика. Постоје и мање разлике с обзиром на разред у који ученици иду. Но, укупни резултати показују да се 6 (15%) ученика изјаснило са „да“ према тврдњи, њих 18 (45%) са „углавном да“, 10 (25%) са „углавном не“, док се 6 (15%) ученика изјаснило са „не“ према овој тврдњи.

9. У школи се његује међусобна сарадња ученика:

Табела 9

| став разред | да | углавном да | углавном не | не | укупно |
|----------------|----------|-------------|-------------|--------|-----------|
| укупно | 16 (40%) | 18 (45%) | 4 (10%) | 2 (5%) | 40 (100%) |

Да се у школи његује међусобна сарадња ученика показују управо њихови одговори. Као што се види из Табеле 9 са тврдњом се сложило 16 (40%) ученика, док се њих 18 (45%) „углавном слаже“. На другој страни скале била су 4 (10%) ученика која су се определијелила за став „углавном не“ и 2 (5%) за став „не“.

10. У школи се његује међусобна сарадња наставника и ученика:

Табела 10

| став разред | да | углавном да | углавном не | не | укупно |
|----------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-----------|
| укупно | 17 (42,50%) | 18 (45%) | 4 (10%) | 1 (2,50%) | 40 (100%) |

Као и у случају са претходном тврдњом, и са овом тврдњом се сложила већина испитаних ученика свих разреда, што показује и проценат од преко 87% процената ученика који су рекли „да“ или „углавном да“. Од укупног броја испитаних

ученика, 4 (10%) ученика су се према овој тврдњи определијелила „углавном не“, а само 1 (2,50%) ученик се уопште није сложио са истом.

11. На неким часовима се догађају и конфликти (сукоби-свађе):

Табела 11

| став разред | да | углавном да | углавном не | не | укупно |
|----------------|----------|-------------|-------------|--------|-----------|
| укупно | 18 (45%) | 5 (12,50%) | 15 (37,50%) | 2 (5%) | 40 (100%) |

Интересантно је да добијени резултати показују да су, за разлику од осталих разреда, ученици I разреда негативно оријентисани према овој тврдњи и негирају постојање конфликтних ситуација на часовима, док ученици осталих разреда потврђују њихово постојање, што показују и укупни резултати. Наиме, преко 67% испитаних ученика је потврдило постојање конфликтних ситуација на часу.

12. Понашање ученика у школи је пристojно:

Табела 12

| став разред | да | углавном да | углавном не | не | укупно |
|----------------|---------|-------------|-------------|-----------|-----------|
| укупно | 6 (15%) | 25 (62,50%) | 6 (15%) | 3 (7,50%) | 40 (100%) |

Ученици су се углавном сложили са овом тврдњом. Нема већих разлика у њиховим ставовима с обзиром на разред, осим код ученика III разреда гдје је био нешто већи проценат оних који су се негативно изјаснили према овој тврдњи - 4 (40%). Гледајући укупан узорак ситуација је сљедећа: 6 (15%) ученика се изјаснило „да“ према овој тврдњи, 25 (62,50%) ученика се изјаснило „углавном да“, 6 (15%) ученика је рекло „углавном не“, а 3 (7,50%) ученика су рекла „не“.

Закључак

На основу мишљења ученика закључујем да: професори у току наставе подстичу ученике на размишљање и изношење властитих идеја, искустава и ставова; да им ученици могу постављати питања у вези са изучаваним садржајем; да професори подстичу ученике на самосталан и креативан рад; да прилагођавају задатке и организују активности водећи рачуна о потребама и способностима ученика; да се оцјене ученицима саопштавају јавно и правовремено; да професори информисају и подстичу ученике да се укључују у слободне активности. Такође се може закључити: да су ученици у школи упознати са својим правима и обавезама; да се у школи његује међусобна сарадња ученика, као и међусобна сарадња ученика и професора; да је понашање ученика у школи пристojно; те да професори уважавају мишљење и идеје ученика.

3.3.2. Мишљење родитеља о међуљудским односима у школи

Упитник за родитеље садржавао је три области:

- 1) услове рада, безбиједност у школи и употребу наставних средстава,
- 2) постигнућа у знањима и вјештинама ученика,
- 3) културу (етос) школе.

За сваку од поменутих области родитељима је понуђен одређени број тврдњи о којима су износили степен у коме се слажу са њима. У овом случају биће представљени резултати за трећу област, која се доводи у директну везу са темом рада.

1) *Моје дијете воли да иде у школу:*

Табела 1

| став родитељ | уопште не | углавном не | углавном да | у потпуности да | укупно |
|-----------------|-----------|-------------|-------------|-----------------|-----------|
| укупно | / | 3 (15%) | 9 (45%) | 8 (40%) | 20 (100%) |

Укупни резултати за све испитане родитеље показују да се нико од њих није определијелио по ставу „уопште не“, 3 (15%) родитеља су се изјаснила са „углавном не“, 9 (45%) је рекло „углавном да“, док се 8 (40%) родитеља определијелило за став „у потпуности да“ према овој тврдњи.

2) *У школи се моје дијете осјећа прихваћено од стране свих наставника школе:*

Табела 2

| став родитељ | уопште не | углавном не | углавном да | у потпуности да | укупно |
|-----------------|-----------|-------------|-------------|-----------------|-----------|
| укупно | / | / | 8 (40%) | 12 (60%) | 20 (100%) |

Сви испитани родитељи определијели су се према позитивном дијелу скале када је у питању ова тврдња. Наиме, 8 (40%) родитеља је рекло „углавном да“, док се њих 12 (60%) изјаснило „у потпуности да“. Може се тврдити да је тврдња наишла на потпуно одобравање од стране родитеља.

3) *Моје дијете има много другова и другарица:*

Табела 3

| став родитељ | уопште не | углавном не | углавном да | у потпуности да | укупно |
|-----------------|-----------|-------------|-------------|-----------------|-----------|
| укупно | / | / | 6 (30%) | 14 (70%) | 20 (100%) |

Као и са претходном тврдњом, исти случај је и са овом, па су сви избори родитеља били на позитивној страни скале. Од испитаника, њих 6 (30%) се определијелило за став „углавном да“, док се њих 14 (70%) определијелило за став „у потпуности да“. Дакле, ова тврдња је потврђена од стране родитеља у потпуности - 100%.

4) *Према мојим сазнањима, понашање ученика у школи је одговорно и у складу са правилима школе:*

Табела 4

| став родитељ | уопште не | углавном не | углавном да | у потпуности да | укупно |
|-----------------|-----------|-------------|-------------|-----------------|-----------|
| укупно | / | 1 (5%) | 17 (85%) | 2 (10%) | 20 (100%) |

Само 1 (5%) испитани родитељ од укупног узорка се према тврдњи определијелио са „углавном не“, док је било њих 17 (85%) који су рекли „углавном да“ и 2 (10%) родитеља који су рекли „у потпуности да“.

5) *Наставници поштују права ученика и према њима се односе са поштовањем и разумијевањем:*

Табела 5

| став родитељ | уопште не | углавном не | углавном да | у потпуности да | укупно |
|-----------------|-----------|-------------|-------------|-----------------|-----------|
| укупно | / | 1 (5%) | 11 (55%) | 8 (40%) | 20 (100%) |

Посматрајући Табелу 5 може се уочити да се 11 (55%) родитеља определијелило за став „углавном да“ када је у питању ова тврдња, 8 (40%) родитеља за став „у потпуности да“, а само 1 (5%) родитељ за став „углавном не“, док се нико од испитаника није потпуно негативно изразио о овој тврдњи.

6) *Према мојим сазнањима, међу запосленима у школи владају поштовање и разумијевање:*

Табела 6

| став родитељ | уопште не | углавном не | углавном да | у потпуности да | укупно |
|-----------------|-----------|-------------|-------------|-----------------|-----------|
| укупно | / | 1 (5%) | 8 (40%) | 11 (55%) | 20 (100%) |

Као и код претходне двије тврдње и у овом случају је био само 1 (5%) испитани родитељ који се определијелио за став „углавном не“. С друге стране било је 8 (40%) испитаника који су рекли „углавном да“ и 11 (55%) испитаника који су рекли „у потпуности да“.

7) *Поносан сам што моје дијете иде баш у ову школу:*

Табела 7

| став родитељ | уопште не | углавном не | углавном да | у потпуности да | укупно |
|-----------------|-----------|-------------|-------------|-----------------|-----------|
| укупно | / | / | 2 (10%) | 18 (90%) | 20 (100%) |

Сви испитани родитељи су се према овој тврдњи позитивно определијелили. Заправо, 2 (10%) испитаника су рекла „углавном да“, а њих 18 (90%) се у потпуности сложило са тврдњом.

Када је у питању ова област испитивања, нико од родитеља чија дјеца похађају I и II разред није имао додатни коментар, док је неколико родитеља чија дјеца похађају III и IV разред дало сљедеће коментаре:

1. „Чини ми се да школа доста наглашава рад кроз разне секције и окупљања ученика гдје се истиче подизање културе у чему постаје препознатљива и јединствена, што је за похвалу. Треба наставити са даљим радом у истом темпу.“

2. „Сматрам да је у Гимназији „Танасије Пејатовић“ остварен завидан склад између наставног особља, ученика и свих запослених.“
3. „Немојте претјерати са правима ученика! Још су дјеца. Инсистирати на реду, дисциплини, редовном похађању наставе. Наравно, нисам присталица физичких, а још мање психолошких пресија над ученицима, али често се треба запитати да ли и професори можда треба да имају више права - тек тако могу постати ауторитет у очима дјеце и родитеља. Док смо били ученици, највећи број нас је желио да једног дана и сам буде професор. Наша дјеца сада то не желе. Зашто?“

Закључак

На основу мишљења родитеља да се закључити: да се дјеца осјећају прихваћено од стране свих професора школе; да је понашање ученика одговорно и у складу са правилима школе; да наставници поштују права ученика и са њима се односе са поштовањем и разумијевањем; те да међу запосленима у школи владају поштовање и разумијевање. Из коментара које су дали родитељи да се закључити да су родитељи мишљења да је у школи остварен завидан склад између наставног особља, ученика и свих запослених. Интересантан је коментар једног од родитеља да не треба претјеривати са правима ученика.

3.3.3. Мишљење професора о међуљудским односима у школи

Како је већ наглашено, професорима су понуђена два упитника: *У мојој школи* и *Каква је моја школа*. Овом приликом су издвојена сљедећа питања која су непосредно повезана са темом рада, тј. етосом школе. Добијени резултати изгледају овако:

1. Сарадња међу групама и појединцима се цијени.
2. Познајем и разговарам са већином особља и ван моје уже радне групе.
3. У нашој школи се охрабрује постављање питања.
4. Руководство је врло отворено када су у питању важне теме школе.
5. На вријеме добијем све информације које се тичу мене и мог посла.
6. Информације и идеје се слободно дијеле међу особљем и групама.
7. Моје мишљење се тражи, слуша и вреднује.
8. Редовно користимо састанке да подијелимо информације и чујемо једни друге.
9. Повјерење/повјерљивост међу особљем је на нивоу.

Табела 1

| став тврђња | никада | ријетко | понекад | углавном | увијек | укупно |
|----------------|--------|---------|---------|----------|----------|-----------|
| 1. | / | 2 (10%) | 3 (15%) | 7 (35%) | 8 (40%) | 20 (100%) |
| 2. | / | / | 4 (20%) | 4 (20%) | 12 (60%) | 20 (100%) |
| 3. | 1 (5%) | 1 (5%) | 3 (15%) | 11 (55%) | 4 (20%) | 20 (100%) |
| 4. | / | / | 3 (15%) | 5 (25%) | 12 (60%) | 20(100%) |
| 5. | / | / | 2 (10%) | 9 (45%) | 9 (45%) | 20 (100%) |
| 6. | / | / | 4 (20%) | 12 (60%) | 4 (20%) | 20 (100%) |
| 7. | / | 1 (5%) | 4 (20%) | 10 (50%) | 5 (25%) | 20 (100%) |
| 8. | / | 1 (5%) | 2 (10%) | 10 (50%) | 7 (35%) | 20 (100%) |
| 9. | / | 1 (5%) | 4 (20%) | 12 (60%) | 3 (15%) | 20 (100%) |

Као што се види из Табеле 1 професори су се углавном сложили са свим одабраним тврдњама из упитника *У мојој школи*. Када је у питању прва одабрана тврдња резултати изгледају овако: 2 (10%) професора су рекла „ријетко“, 3 (15%) „понекад“, 7 (35%) „углавном“ и 8 (40%) „увијек“. Ситуација са другом тврдњом је сљедећа: по 4 (20%) професора су се изјаснила са „понекад“ и „углавном“, а њих 12 (60%) је рекло „увијек“. Трећа тврдња је углавном наишла на одобравање од стране професора: по 1 (5%) професор се изјаснио са „никада“ и „ријетко“, 3 (15%) професора су рекла „понекад“, 11 (55%) је рекло „углавном“ и 4 (20%) „увијек“. Према четвртој одабраној тврдњи професори су се изјаснили на сљедећи начин: 3 (15%) професора су рекла „понекад“, 5 (25%) је рекло „углавном“, а 12 (60%) је рекло „увијек“. Са петом тврдњом ситуација је сљедећа: 2 (10%) професора су се изјаснила са „понекад“, 9 (45%) са „углавном“ и 9 (45%) са „увијек“. О шестој тврдњи нико се није изјаснио са „никада“ и „ријетко“, док је 4 (20%) професора рекло „понекад“, 12 (60%) „углавном“ и 4 (20%) „увијек“. Са седмом тврдњом се слаже већина професора што и показују резултати из Табеле 1. Што се тиче осме тврдње 17 (85%) испитаних професора је позитивно оријентисано према њој. Слично је и са деветом одабраном тврдњом.

Из упитника *Каква је моја школа* одабрана су сљедећа три питања:

1. О најважнијим одлукама у школи одлучује се уз учешће свих заинтересованих.
2. Наставници поштују права ученика и према њима се односе с поштовањем, уважавањем и разумијевањем.
3. Међу запосленима владају партнерски односи (међусобно се договарају, поштују и испомажу).

Табела 2

| став тврдња \ став | не | углавном не | понекад | углавном да | да | укупно |
|--------------------|----|-------------|---------|-------------|----------|-----------|
| 1. | / | / | 2 (10%) | 6 (30%) | 12 (60%) | 20 (100%) |
| 2. | / | / | / | 8 (40%) | 12 (60%) | 20 (100%) |
| 3. | / | 1 (5%) | 1 (5%) | 6 (30%) | 12 (60%) | 20 (100%) |

Из Табеле 2 може се уочити да се сви испитани професори углавном или потпуно слажу са све три одабране тврдње из овог упитника. Само 2 (10%) професора су се изјаснила са „понекад“ када је у питању прва тврдња, док су се сви остали изјаснили позитивно - 6 (30%) „углавном да“, а 12 (60%) „да“. Са другом тврдњом се углавном слаже 8 (40%) професора, а потпуно се слаже 12 (60%). Што се тиче треће тврдње ситуација је сљедећа: по 1 (5%) професор је рекао „углавном не“ и „понекад“, 6 (30%) професора је рекло „углавном да“, а њих 12 (60%) је рекло „да“.

Закључак

На основу мишљења професора можемо закључити: да се сарадња међу групама и појединцима у школи цијени; да професори међусобно комуницирају и ван своје уже радне групе; да се у школи охрабрује постављање питања, да је руководство врло отворено када су у питању важне теме школе; да се мишљење професора тражи, слуша и вреднује, да је повјерење међу особљем на нивоу. Такође, професори на вријеме добијају све информације које се тичу њих и њиховог посла, а информације и идеје се слободно дијеле међу особљем и групама, у школи се редовно користе састанци како би се подијелиле информације и како би једни

друге саслушали. Што се тиче односа наставник – ученик, из одговора професора може се закључити да они поштују права ученика и према њима се односе с поштовањем, уважавањем и разумијевањем.

4. ЗАКЉУЧАК ИСТРАЖИВАЊА

Шта је у подручју међуљудских односа добро?

На основу упитника који су урађени са родитељима, ученицима и наставницима, а што се може видјети из претходно интерпретираних резултата, може се констатовати да је радна атмосфера у школи пријатна, међу запосленима владају партнерски и коректни односи. Наставници поштују права ученика и према њима се односе с поштовањем, уважавањем и разумијевањем. На часовима, код наставника гдје влада радна атмосфера, ученици су дисциплиновани и сконцентрисани на рад и учење, осјећају се слободно и одговорно се односе према својим обавезама. Међуљудски односи у колективу су на завидном нивоу и могу се оцијенити као веома успјешни тј. задовољавајући.

Може се закључити да општа атмосфера у школи задовољава, да се његују интерперсонални односи којим се уважавају различитости у погледу узраста, пола, специјалних потреба ученика, нивоа образовања, као и социјалних, националних и културолошких специфичности. Међуљудски односи су задовољени и у смислу омогућавања правилне и равномјерне подјеле послова за све учеснике у васпитно-образовном процесу. На квалитетну радну атмосферу у школи утиче дух толеранције, пријатељства и културе дијалога. Евидентна је и отвореност професора за сарадњу што омогућава напредовање ученика у складу са њиховим могућностима.

Шта треба унаприједити?

Област коју би требало унаприједити је сарадња школе са родитељима. То би значило већу сарадњу, како индивидуално са појединцима, тако и колективну сарадњу преко родитељских састанака и Савјета родитеља. Посебан акценат треба ставити на побољшање активности чланова Савјета родитеља, заправо на њихово ангажовање у константном информисању осталих родитеља о актуелним дешавањима и евентуалним проблемима у школи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогија, Часопис савеза педагошких друштава Југославије бр. 3, 2002.
2. Педагошка стварност бр. 5-6, Нови Сад, 2004.
3. Педагошка стварност бр. 9-10, Нови Сад, 2005.
4. Предавања са семинара одржаног у Бијелом Пољу
5. Васпитање и образовање, Часопис за педагошку теорију и праксу бр. 2, 2006.
6. Васпитање и образовање, Часопис за педагошку теорију и праксу бр. 4, 2001.
7. Вилотијевић, М: Вредновање педагошког рада школе, Научна књига, Београд, 1992.
8. Шушњић, Ђ: Дијалог и толеранција, Чигоја штампа, Београд, 1997.

KVALITET RADA ŠKOLE U PODRUČJU
ORGANIZACIJE, UPRAVLJANJA I
RUKOVOĐENJA ŠKOLOM

Mentor:
mr. Zoran Lalović

Kandidat:
Ramo Kolašinac

Srednja mješovita škola „Bećo Bašić“
Plav
2007.

UVOD

U mnogim evropskim i drugim zemljama, već nekoliko godina se oblikuju sistemska rješenja za uspostavljanje i obezbjeđivanje kvaliteta vaspitanja i obrazovanja. Povezivanja različitih država i sistema vaspitanja i obrazovanja govore u prilog tezi da na ovom području nije jednostavno postići jedinstvenost programa, nastavnih planova, udžbenika, itd. Budući da nije lako usaglasiti programe različitih obrazovnih sistema, Evropska Unija se zalaže za **uspostavljanje jedinstvenih mehanizama za osiguranje kvaliteta** na nivou država članica. Juna 1999. godine Evropska Komisija je pripremila izvještaj o „Ocjenjivanju kvaliteta u školskom obrazovanju“ (u Projektu je saradivala 101 srednja škola iz 18 država).

Težnja je da se u Evropi obezbijedi kvalitetno institucionalno predškolsko vaspitanje i obavezno školovanje za što veći broj djece, kvalitetno stručno i opšte obrazovanje i nastavak obrazovanja kroz cio život.

1. PROGRAMIRANJE I PLANIRANJE

Budući da je programiranje organizovan uticaj na budućnost u kojem se upravlja vremenom, kadrovima, prevođenjem iz nižeg u više uređeno stanje, to program rada škole predstavlja osnovu za praćenje i vrednovanje realizacije utvrđenih zadataka. Sastavni dio programa škole je i program rada direktora koji čini osnovu za praćenje i samopraćenje realizacije postavljenih zadataka. Program rada direktora mora uvažavati principe realnosti, savremenosti, konkretizacije, racionalizacije, selektivnosti, integralnosti, totalnosti, potom materijalne i kadrovske uslove, sugestije i prijedloge učenika, roditelja, stručnih organa škole, Školskog odbora.

U pripremnoj fazi programiranja neophodno je istaći obavezu direktora da planira perspektivno, dugoročno, srednjoročno i godišnje, vodeći računa o koncepciji razvoja Republike, opštine i potrebama šire društvene zajednice za određenim kadrovima. Direktor mora koncipirati jednu racionalnu, savremenu, konkretnu, selektivnu i integralnu aktivnost kojom će se planirani rad pretvoriti u djelo. Podjela rada, definisanje zadataka, uspostavljanje odnosa u radu su temelj na kojem počivaju uloge svih članova u ostvarivanju ciljeva organizacije i to presudno utiče na unapređivanje obrazovnog procesa i povećanje njegove efikasnosti. Ciljeve, zadatke, raspoložive kadrove, uslove i sredstva rada treba povezivati u funkcionalnu cjelinu. Rukovodilac određuje strateške dimenzije planiranja, a svi saradnici učestvuju u njihovoj razradi.

Koristeći ranija iskustva, iskustva drugih škola i stručnjaka u određenoj oblasti, planiranje logički predhodi svim ostalim funkcijama rukovođenja. Da bi se uspješno planiralo treba uvijek imati na umu okolnosti u kojima će se ostvariti plan rada škole i realno dijagnosticirati šanse za njegov razvoj, zatim postaviti jasne ciljeve, definisati alternative i izraditi planove za pojedine segmente rada škole (plan održavanja nastave, plan vannastavnih aktivnosti, plan saradnje sa roditeljima, plan rada na profesionalnoj orijentaciji učenika, godišnji plan rada škole), vodeći računa o tri dimenzije: **šta, ko i zašto** nešto treba da radi.

Razmišljajući o tome kako da najbolje motiviše sve aktere, rukovodilac će nastojati da planom obuhvati sve oblike rada koji su se pokazali konstruktivnim i koje su saradnici prihvatili. U ovoj fazi rukovođenja važna aktivnost je iniciranje – iznošenje novih ideja. Dva su motivaciona aspekta iniciranja:

- privlačnost izloženih ideja za članove organizacije,

- sistematsko podsticanje članova organizacije da iznose prijedloge, da ih ravnopravno i kritički razmatraju (organizovati sjednice stručnih aktiva najmanje jednom mjesečno, raspravljati o svim relevantnim pitanjima u radu škole).

Da bi održavao motivaciju na visokom nivou, direktor škole treba da uliva povjerenje zaposlenima, da ih stalno podstiče na timski rad s jasnom porukom da rade nešto vrijedno i da time daju doprinos cijeloj organizaciji.

2. ORGANIZACIJA ŠKOLE

2.1. TEORIJSKA NASTAVA

Teorijska nastava se sve više realizuje na savremen način, korišćenjem računara, uvođenjem problemskih pristupa u rješavanju pitanja, individualiziranim oblicima rada sa učenicima, grupnim kreativno-radioničarskim radom i sl. Realizaciji teorijske nastave prethodi pravilno nedeljno i godišnje planiranje rasporeda časova, uz zadovoljenje pedagoško-psiholoških normi. U cilju utvrđivanja uzroka koji utiču na kvalitet nastave sprovedeno je i anketiranje nastavnika i učenika u školi. Anketiranje je izvršeno na reprezentativnom uzorku od 60 učenika i 12 nastavnika prilikom obilaska nadzornika *Zavoda za školstvo* i savjetnika *Centra za stručno obrazovanje*. Zbog specifičnosti i prirode teorijske nastave, a na osnovu mišljenja predmetnih nastavnika, stručnih aktiva i učenika, konstatuje se da je kvalitet teorijske nastave bolji uz veći stepen primjene didaktičkih sredstava i dobru opremljenost kabineta.

2.2. PRAKTIČNA NASTAVA

Dejl u knjizi *Kupi iskustva* konstatuje da ljudi približno pamte:

- 10% onog što pročitaju,
- 20% onog što čuju,
- 30% onog što vide,
- 50% onog što čuju i vide,
- 70% onog što kažu i napišu,
- 90% onog što kažu dok nešto napišu.

Svrha praktične nastave treba da bude u funkciji primjene teorijski stečenih znanja. Stepem primjene teorijski stečenih znanja u praksi varira u zavisnosti od stepena naučenog, načina primjene, demonstracija od strane nastavnika. Prilikom realizacije praktične nastave, treba definisati **raspored** učenika po danima, vremenu i objektima u kojima se obavlja praktična nastava, **potpisati** ugovor sa poslodavcem, **kontinuirano** pratiti način realizacije praktične nastave, **voditi evidenciju o obrascima** u kojima se unosi mišljenje poslodavca o učeniku i učenika o poslodavcu, o vremenu i uslovima obavljanja praktične nastave.

2.3. SLOBODNE AKTIVNOSTI

Na kvalitet nastave utiču i mogućnosti škole da učenicima ponudi raznovrsne slobodne aktivnosti koje odgovaraju sklonostima i interesovanjima učenika. Te aktivnosti se mogu realizovati putem sekcija, klubova, projekata, uključivanjem savjeta mladih i ajednice učenika. Formiranje sekcija obično se vrši na početku školske godine. Imenovanje rukovodioca sekcija vrši se na prvoj sjednici Nastavničkog vijeća. Rukovodioci

sekcija treba da naprave okvirni plan rada sekcije koji se dopunjava ili mijenja na prijedlog učenika. Plan rada sekcija po oblastima, temama i terminima održavanja mora postojati u posebnim sveskama koje vodi rukovodilac sekcije i treba da bude istaknut na učeničkoj oglasnoj tabli. Radi praćenja kvaliteta rada sekcija, klubova, pravi se posebna radna sveska.

2.4. SARADNJA SA RODITELJIMA

Izrada plana i programa rada mora da bude rezultat duboke i svestrane analize rada škole i nastavnika u toku prethodne godine. Treba da sadrži i istakne vaspitno-obrazovne zadatke škole, uslove u kojima škola radi, teškoće sa kojima se nastavnici suočavaju i saradnju roditelja i škole. U organizaciji i programskoj orijentaciji posebno se vodi računa o uvažavanju specifičnosti uslova u kojima škola radi i uključivanju roditelja kao subjekata obrazovno-vaspitnog procesa. Saradnja škole sa porodicom učenika (roditeljima) je uslovljena zajedničkim ciljem - raditi za **dobro djeteta** i obostrano je korisna. Roditelji u školi treba da se osjećaju **slobodno i kreativno**, i da budu potpuno sigurni da će objektivno **informisanje** o njihovom djetetu biti korisno kako za dijete tako i za praćenje njegovog daljeg rada od strane nastavnika.

Saradnja se realizuje preko:

- *Opštih roditeljskih sastanaka*: organizuju se za sve roditelje čija djeca pohađaju školu i održavaju se 2-3 puta godišnje. Cilj ovih sastanaka je upoznavanje roditelja sa problemima i zadacima koji stoje pred školom i porodicom u vaspitanju i obrazovanju učenika.
- *Razrednih roditeljskih sastanaka*: organizuju se za sve roditelje čija djeca pohađaju isti razred. Ovi sastanci omogućavaju da se konkretizuje saradnja roditelja i škole.
- *Odjeljskih roditeljskih sastanaka* koji se organizuju s ciljem definisanja određene vaspitno-obrazovne funkcije.

U organizaciji roditeljskih sastanaka, o izboru sadržaja, oblika i metoda rada sa roditeljima treba se pridržavati određenih socioloških, psiholoških i andragoških kriterijuma. Treba se upoznati sa socijalnim i obrazovnim karakteristikama, obrazovnim interesovanjima, potrebama i mogućnostima roditelja.

2.5. PROFESIONALNA ORIJENTACIJA

Profesionalna orijentacija ima za cilj pomoć prilikom odlučivanja o kreiranju profesionalnog puta i upoznavanje sa budućim zanimanjem (informisanje učenika u osnovnoj školi o zanimanjima, prije upisa u srednju školu, organizovanjem tzv. *Dana otvorenih vrata*, inforisanje o karakteristikama određenih privrednih i društvenih djelatnosti za koje se učenici usmjeravaju, o mogućnostima obrazovanja ili zaposlenja nakon srednje škole).

Klasifikacija sadržaja profesionalne orijentacije po studiji *Educational and Vocation Guidance in the European Community* (N. Jats, A.G., 1997.) sadrži sljedeće aktivnosti:

- *Informisanje* („information“): osiguravanje objektivne informacije o osposobljavanju, profesijama, mogućnosti zaposlenja itd. Primjena savremenih mas-medija je sve više prisutna u ovoj aktivnosti.
- *Spoznavanje i ocenjivanje* („assessment“): radi se o oblikovanju predstave o mogućnostima pojedinaca koji samostalno planiraju karijeru i određene profesionalne opcije.

- *Savjetodavni rad* („advice“): prijedlog „klijentu“ od strane savjetnika koje korake da preduzme u daljoj orijentaciji. U suštini, radi se o direktnom savjetovanju.
- *Savjetnički rad* („counselling“): savjetnik pomaže da klijent sam istraži svoje osobine i ispita koje opcije i posljedice stoje pred njim i da sam donese odluku.
- *Obrazovanje za karijeru* („careers education“): su aktivnosti usmjerene na razvoj vještina i sticanje znanja koja pomažu prilikom odabira profesije.
- *Posredovanje u zapošljavanju i obrazovanju* („placement“): se ogleda u pomoći da se upiše određeni obrazovni program ili nađe zaposlenje.
- *Zastupanje* („advocacy“): je aktivnost gdje se pojedinac zastupa u slučajevima nemogućnosti ostvarivanja prava, rješavanja problema i slično.
- *Praćenje* („follow-up“): održavanje kontakata sa bivšim učenicima kako bi se utvrdio stepen napredovanja, eventualni problemi i slično.

3. STANDARDI ZA DIREKTORE VASPITNO-OBRAZOVNIH USTANOVA

3.1. OBIM I PRIMJENA STANDARDARDA

U istraživanjima u oblasti obrazovanja pokazuje se visok stepen korelacije između kvaliteta rukovođenja i kvaliteta obrazovanja. Upravo zato, nužno je pristupiti profesionalnom razvoju direktora škola i razvoju nacionalnih standarda za direktore vaspitno-obrazovnih ustanova. Cilj nacionalnih standarda je da identifikuju razvojne prioritete, utvrde profesionalno znanje, razumijevanje, vještine i osobine za primarne oblasti i ključne rezultate rukovođenja. Oni treba da budu osnova za planiranje profesionalnog razvoja, kako sadašnjih, tako i budućih direktora od kojih se očekuje da obezbijede kvalitet rukovođenja za unapređivanje obrazovanja i podizanja standarda postignuća.

Standardi treba da odražavaju nacionalne prioritete, posebno u podržavanju ključnih ciljeva u obrazovanju. Standardima treba da se rukovode predškolske ustanove, osnovne i srednje škole u procesu samoevaluacije, odnosno Ispitni centar i nadzorna služba Zavoda za školstvo u procesu utvrđivanja eksterne evaluacije. Standardi treba da predstavljaju vodič za sve socijalne partnere vaspitno-obrazovne ustanove, jer jasno ukazuju šta se može očekivati od direktora. Nacionalni standardi su opšti i primjenjivi za sve direktore, nezavisno od vrste i nivoa škole. Standardi su utvrđeni u okviru četiri kategorije:

- **Profesionalno znanje i razumijevanje**
- **Vještine i osobine**
- **Primarne oblasti rukovođenja**
- **Ključni rezultati rukovođenja**

3.1.1. Profesionalno znanje i razumijevanje

Direktori treba da posjeduju znanje i razumijevanje o:

- savremenim teorijama nastave i učenja i strategijama za poboljšanje postignuća učenika i unapređivanje njihovog duhovnog, moralnog, socijalnog i kulturnog razvoja;
- savremenim teorijama razvijanja nastavnih planova i programa i zahtjevima i strategijama njihove primjene;

- savremenim teorijama praćenja i vrednovanja postignuća, strategijama samoevaluacije i procjenjivanja kvaliteta obrazovanja u okviru sistema obezbjeđivanja kvaliteta obrazovanja;
- osnovama menadžmenta u obrazovanju: modeli komunikacije, organizacije, planiranja, rukovođenja i odlučivanja;
- korišćenju informatičkih tehnologija i primjeni informacija u nastavi i menadžmentu;
- zakonskoj regulativi i nacionalnoj politici u obrazovanju, kao i o funkcijama upravljačkih i stručnih tijela na centralnom, lokalnom i institucionalnom nivou;
- savremenim pristupima i strategijama podučavanja učenika građanskim pravima i etničkoj i kulturnoj toleranciji;
- savremenim pristupima obrazovanju djece sa posebnim potrebama;
- potrebama i mogućnostima ličnog profesionalnog razvoja i profesionalnog razvoja zaposlenih u školi.

3.1.2. Vještine i osobine

Vještine

a) Vještine – sposobnosti organizacije i rukovođenja

Direktori vladaju različitim strategijama organizacije i stilovima rukovođenja radi usmjeravanja ljudi u cilju postizanja zajedničkih ciljeva, kako bi:

- identifikovali i formulisali viziju razvoja ustanove;
- inicirali i upravljali promjenama u cilju ostvarivanja strateških zadataka;
- identifikovali, planirali i organizovali realizaciju prioriteta;
- usmjeravali i koordinirali rad drugih;
- inicirali, organizovali i radili sa projektnim timovima;
- delegirali zadatke, prenosili odgovornosti i pratili njihovu realizaciju;
- inspirisali i motivisali učenike, zaposlene, roditelje, lokalnu i širu zajednicu za partnersku saradnju na ostvarivanju ciljeva obrazovanja;
- demonstrirali model ponašanja radi postavljanja standarda ponašanja za učenike i zaposlene;
- gradili prepoznatljivu oraganizacionu kulturu škole;
- obezbijedili profesionalno usmjeravanje zaposlenih;
- primijenili dobru praksu iz drugih sektora i organizacija.

b) Vještine - sposobnosti donošenja odluka

Direktori vladaju vještinama i imaju sposobnost rješavanja problema i donošenja odluka, koje se očituju u:

- anticipaciji razvojnih i obrazovnih trendova;
- demonstraciji brze i pouzdane procjene okolnosti;
- donošenju odluka zasnovanih na analizi i razumijevanju relevantnih informacija i podataka;
- predviđanju problema i imaginativnom i kreativnom identifikovanju mogućih rješenja.

c) Vještine - sposobnosti komunikacije

Direktori vladaju vještinama i imaju sposobnost da jasno ukažu na stvari i da razumiju gledišta drugih i zato mogu:

- da efikasno, usmeno i pismeno, komuniciraju sa saradnicima, partnerima i okruženjem;
- da se efikasno konsultuju i uspješno pregovaraju;
- da uspješno primjenjuju konstruktivnu i beskonfliktnu komunikaciju;
- da upravljaju otežanom komunikacijom i primjenjuju odgovarajuće strategije za razrješavanje konflikata;
- da efikasno vode sastanke;
- da šire i razvijaju mrežu kontakata.

d) Vještina - sposobnost samoorganizovanja i samokontrole

Direktori vladaju vještinama i imaju sposobnost efikasnog planiranja vremena, tako da uspješno:

- određuju prioritete i efikasno upravljaju svojim vremenom;
- angažuju vrijeme saradnika i partnera;
- poštuju zadate rokove i kvalitet;
- realizuju profesionalne ciljeve.

Osobine

Direktori posjeduju i demonstriraju sve osobine koje posjeduju uspješni nastavnici, uključujući:

- intelektualne sposobnosti;
- pouzdanost i moralni integritet;
- prilagodljivost izmijenjenim okolnostima;
- otvorenost prema novim idejama;
- energiju, istrajnost i lični uticaj;
- entuzijizam;
- predanost;
- samouvjerenost.

3.1.3. Primarne oblasti rukovođenja

Stručnost u rukovođenju ogleda se u sposobnosti da se profesionalna znanja, razumijevanja, vještine i osobine primijene na sljedeće primarne oblasti rukovođenja:

- **Strateško upravljanje i razvoj škole**
- **Nastava i učenje**
- **Vođenje i upravljanje zaposlenima**
- **Efikasan profesionalni razvoj zaposlenih i izvora**
- **Odgovornost**

Strateško upravljanje i razvoj škole

Direktori:

- rukovode dajući primjer i obezbjeđujući inspiraciju i motivaciju učenicima, zaposlenima i partnerima;
- sa upravljačkim timovima razvijaju stratešku viziju škole koja odražava osnovne vrijednosti i načela svih socijalnih partnera;
- stvaraju atmosferu zajedništva i obezbjeđuju obrazovnu viziju koja osigurava uspješnu nastavu i postignuća učenika;
- vrše analize i prave planove budućih potreba i razvoja u lokalnom, državnom i internacionalnom kontekstu;
- na temelju finansijskog plana stvaraju i implementiraju strateški plan koji identifikuje prioritete i ciljeve koji obezbjeđuju visoke standarde postignuća učenika i povećavaju efikasnost nastavnika;
- osiguravaju da se svi zaposleni posvete ostvarivanju dugoročnih, srednjoročnih i kratkoročnih ciljeva škole koji obezbjeđuju obrazovni uspjeh škole;
- prate i razmatraju efekte obrazovne politike, ostvarivanje prioriteta i realizaciju zadataka i preduzimaju akcije.

Nastava i učenje

Direktori:

- obezbjeđuju uticaj na okruženje i promovišu standarde ponašanja kako bi osigurali ponašanje i disciplinu koja omogućava nastavnicima i učenicima da zadovolje standarde nastave i učenja;
- obezbjeđuju primjenu i dopunjavanje nastavnih programa, prate ih i evaluiraju kako bi identifikovali mogućnosti unapređenja;
- osiguravaju da učenici razvijaju vještine učenja, kako bi bili samostalniji i uspješniji;
- stvaraju produktivnu sredinu za učenje koja angažuje i zadovoljava sve učenike;
- prate i evaluiraju kvalitet nastave i ostvarivanje standarda postignuća učenika uključujući i učenike sa posebnim potrebama;
- razvijaju funkcionalne veze sa drugim školama, lokalnom zajednicom, visokoškolskim institucijama i poslodavcima, kako bi proširili nastavne programe i povećali kvalitet nastave i učenja; stvaraju i održavaju partnerstvo sa roditeljima kako bi unaprijedili postignuća i lični razvoj učenika.

Vođenje i upravljanje zaposlenima

Direktori:

- podstiču kulturu otvorenosti, iskrenosti, jednakosti;
- osiguravaju saradničke odnose među zaposlenima i učenicima;
- obezbjeđuju da zaposleni daju maksimalan doprinos kvalitetu obrazovanja;
- planiraju, organizuju, podržavaju i evaluiraju rad grupa, timova i pojedinaca;
- primjenjuju i razvijaju efikasne modele upravljanja;
- omogućavaju svim zaposlenima kvalitetan, kontinuiran profesionalni razvoj, zasnovan na utvrđivanju potreba, kako bi realizovali svoje zadatke po najvišim standardima;
- vode i koordiniraju profesionalni razvoj zaposlenih oslanjajući se na različite izvore stručnosti.

Efikasan i uspješan razvoj zaposlenih i izvora

Direktori:

- obezbjeđuju zapošljavanje najkvalitetnijih kadrova sa tržišta rada;

- obezbjeđuju kontinuiran profesionalni razvoj za sve zaposlene;
- postavljaju odgovarajuće finansijske prioritete i osiguravaju efikasnu administraciju i kontrolu;
- prate i razmatraju kvantitet i kvalitet svih dostupnih resursa kako bi poboljšali efikasnost nastave i postignuća učenika;
- obezbjeđuju zdravstvene i bezbjedonosne pretpostavke za učenike i nastavnike.

Odgovornost

Direktori:

- obezbjeđuju informacije, zadatke, savjete radi osiguranja odgovornosti za efikasnu nastavu i zadovoljenje standarda postignuća učenika;
- kreiraju i razvijaju organizaciju u kojoj svi zaposleni prepoznaju odgovornost za uspjeh;
- kreiraju planove rada i izvještaje o radu škole u formi koja odgovara institucijama i partnerima.

3.1.4. Ključni rezultati rukovođenja

Rezultati uspješnog rukovođenja očituju se:

u školi u kojoj:

- postoje jednake mogućnosti za sve;
- postoji pozitivan odnos prema zajednici;
- postoji posvećenost visokim postignućima;
- postoji efikasna nastava i učenje;
- zaposleni prepoznavaju odgovornost za postizanje ciljeva;
- postoji saradnički odnos zaposlenih i učenika;
- postoji partnerski odnos škole sa roditeljima, drugim školama, lokalnim organima, institucijama visokog obrazovanja i poslodavcima.

kod učenika koji:

- ponašanjem i stavovima doprinose izgrađivanju socijalnih odnosa u okruženju;
- postižu očekivani nivo u odnosu na ranija postignuća;
- pokazuju napredak u vještinama;
- su motivisani da uče više.

kod nastavnika koji:

- imaju pouzdano znanje i razumijevanje predmeta koji predaju;
- planiraju gradivo koje zadovoljava potrebe učenika u odjeljenju;
- koriste najefikasnije pristupe nastavi i učenju;
- redovno ocjenjuju i evaluiraju postignuća svojih učenika;
- pred učenike postavljaju očekivanja u skladu sa njihovim individualnim sklonostima i mogućnostima;
- razumiju značaj pravila i discipline.

kod roditelja koji:

- su posvećeni izgradnji partnerstva sa školom;
- razumiju i podržavaju rad škole;
- su potpuno informisani o postignućima djece;
- znaju kako da podrže i pomognu razvoj svoje djece.

3.2. ORGANIZACIONA ULOGA DIREKTORA

Organizovanje je aktivnost kojom se rad pretvara u djelo. Podjela rada, definisanje zadataka i uspostavljanje odnosa u radu su temelj na kojem počivaju uloge svih članova u ostvarivanju ciljeva organizacije. Podjela rada u školi je činilac koji presudno utiče na unapređivanje obrazovnog procesa i povećanje njegove efikasnosti. Kako je direktor odgovoran za kompletnu organizaciju i upravljanje u školi važno je:

- precizno utvrditi radne zadatke, vrijeme i nosioce istih (direktor, pomoćnik, pedagog, sekretarijat, bibliotekar, odjeljenjski starješina, odjeljenska vijeća, Nastavničko vijeće, Zajednica učenika, Savjet roditelja, Školski odbor);
- jasno odrediti ciljeve i obezbijediti pouzdan način njihove provjere u skladu sa dnevnim, nedjeljnim, mjesečnim, tromjesečnim, polugodišnjim i godišnjim planovima, uz uključivanje novih elemenata koji mogu doprinijeti boljem i efikasnijem procesu rada;
- stvarati uslove za efikasnu horizontalnu i vertikalnu interakciju zaposlenih;
- održavati sjednice na kojima će se vršiti analiza realizacije postavljenih zadataka i zacrtanih ciljeva i savladavanje eventualnih problema;
- uključivati u rad stručne saradnike koji će pomoći kvalitetnijem ostvarenju zadataka, kao i formirati timove gdje je to potrebno;
- podsticati spremnost zaposlenih na učenje i stručno usavršavanje, pridajući posebnu pažnju stručnom usavršavanju u okviru škole;
- planirati rad sa nastavnicima-početnicima, posebno kroz uključivanje u određene projekte.

3.3. GODIŠNJI PROGRAM RADA DIREKTORA

Plan unapređivanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada predstavlja dosljedno, konkretno, decidno planiranje ključnih zadataka na bazi slabosti koje su se ispoljile u dosadašnjoj praksi. Program ne smije biti previše deklarativan i uopšten, jer kao takav on nikog i ne obavezuje. Mora postojati odgovor na pitanja: šta, kada, ko, kako. Programom treba planirati ključne zadatke koji će realnije biti operacionalizovani mjesečnim i nedjeljnim planovima, uz jasno definisane zadatke i ciljeve. Kriterijumi za izradu programa se određuju:

- prema funkcijama koje ima u školi (pedagoško-instruktivne, organizatorske i dr),
- prema strukturi godišnjeg programa škole (rad u stručnim organima, nastava, učenici),
- prema vremenskim kriterijumima (program po mjesecima).

3.4. OPERATIVNI POSLOVI

Uvid u funkcionisanje organizacije rada:

- nastavne i vannastavne aktivnosti: planiranje-vrednovanje-plan, sekcija, dodatna i dopunska nastava;
- rad sekretarijata škole: ukupna aktivnost i po fazama;
- rad tehničke službe i pomoćnog osoblja (za kvalitetno funkcionisanje ovog posla neophodna je svakodnevna koordinacija između sekretara, pomoćnika direktora i direktora).

Uvid u operativne planove rada nastavnika, stručnih saradnika i ostalih radnika:

- *redovna nastava* (1-2 nastavnika): postavlja se zadatak u smislu uvida u pismene pripreme sa primjedbama i sugestijama, kao i pohvale za kvalitetno urađene pripreme. Takođe se vrši i uvid u način planiranja gradiva kako u godišnjim tako i mjesečnim planovima.
- *stručni saradnici*: treba imati u vidu da kvalitetno realizovanje nastave zahtijeva i planiranje rada stručnih saradnika. Poslovi i zadaci pomoćnika direktora su definisani *Pravilnikom o sistematizaciji radnih mjesta* i treba ih dopuniti i osmisлити tako da budu u funkciji poboljšanja kvaliteta nastave.

Plan rada **pomoćnika** treba da sadrži:

- planiranje, programiranje i organizovanje vaspitno-obrazovnog rada,
- rad na unapređivanju obrazovno-vaspitanog rada i pedagoško-instruktivnog rada sa nastavnicima,
- rad sa učenicima,
- saradnju sa roditeljima,
- analitičko-istraživački rad.

Plan rada **pedagoga** treba da sadrži:

- plan i program rada sa učenicima,
- učešće u izradi godišnjih i operativnih planova nastavnika,
- učešće u formiranju i strukturiranju odjeljenja i grupa učenika,
- pedagoško i metodičko usavršavanje nastavnika (posebno pripravnika),
- izradu programa dodatnog i drugih oblika rada koji se primjenjuju za pojedince ili grupe obdarenih učenika, izbor metodologije za navedene programe i realizacija programa,
- preduzimanje odgovarajućih mjera u izboru metodologije rada za učenike koji zaostaju u radu i učenju,
- prikupljanje svih relevantnih podataka koji su značajni za rad sa učenicima,
- analitičko istraživački rad.

Plan rada **bibliotekara** treba da sadrži:

- bibliotekarski rad (upis učenika, pomoć pri izboru, obrada knjiga, saniranje oštećenih, vođenje politike nabavke knjiga, saradnja sa nastavnicima, praćenje stručne literature...),
- razvijanje čitalačkih i drugih sposobnosti učenika i usmjeravanje učenika u skladu sa njihovim interesovanjima i potrebama,
- savjetodavni rad sa učenicima u biblioteci,
- motivisanje i osposobljavanje učenika za kreativan i samostalan rad.

Uvid u dnevno svođenje rezultata rada radnika škole i nastavnika:

- praćenje kvaliteta i kvantiteta rada (hospitacija na časovima),
- rad odjeljenjskih zajednica i odjeljenjski starješina (dosljedno realizovanje plana),
- uvid u rad tehničke službe preko informacija saradnika,
- pedagoško-instruktivni rad sa nastavnicima (2 časa sedmično), posebno sa početnicima.

Sadržaj pojma pedagoško-instruktivnog rada u svojoj osnovi čini usmjeravanje prosvjetnog radnika u njegovom vaspitno-obrazovnom radu i on obuhvata:

- savjet - preporuka koju direktor upućuje nastavniku radi poboljšanja obrazovno-vaspitne djelatnosti u čiju je opravdanost uvjeren i sam nastavnik;
- upustvo - pedagoško-instruktivna odredba kojom se nastavniku pruža određena orijentacija u rješavanju konkretne nastavno-vaspitne situacije;
- podučavanje - dopuna pravilne pedagoško-didaktičke koncepcije nastavnika u radu;
- konkretnu pomoć - praktično rješenje koje direktor pruža nastavniku u skladu sa uslovima škole;
- zajednički rad - koordinacija odnosa i obaveza direktora i nastavnika za unapređenje nastavnog procesa;
- kontrolu – kontrola predstavlja komponentu usmjeravanja nastavnika u vaspitno-obrazovnom radu

3.5. ELEMENTI PEDAGOŠKO-INSTRUKTIVNOG RADA

Za rad iz ove oblasti bitno je voditi računa o:

- uslovima pedagoško-instruktivnog rada,
- oblastima i sadržajima pedagoško-instruktivnog rada,
- planiranju pedagoško-instruktivnog rada,
- principima pedagoško-instruktivnog rada,
- metodama i oblicima pedagoško-instruktivnog rada.

Pedagoško-instruktivni rad se može odvijati uspješno ukoliko je obezbijedena materijalna i kadrovska osnova. Materijalnu osnovu čini:

- pedagoška dokumentacija,
- pedagoška biblioteka,
- organizaciono-tehnička baza.

Za pedagoško-instruktivni rad pedagoška dokumentacija treba da obezbijedi:

- bolje planiranje rada,
- praćenje realizacije plana i njegovo usavršavanje,
- upoređivanje sadašnjeg stanja sa ranijim,
- uopštavanje i korišćenje stečenog iskustva.

Dokumentacija o praćenju rada nastavnika:

- dokumentacija o ličnosti nastavnika,
- dokumentacija kojom se planira vaspitno-obrazovni rad,
- dokumentacija o praćenju realizacije postavljenog nastavnog vaspitno-obrazovnog rada,
- dokumentacija o postignutom rezultatu.

Pedagoška dokumentacija nastavnika *Pedagoška legitimacija*:

- kvalifikovanost nastavnika za rad,
- stručno i pedagoško obrazovanje,
- doprinos nastavnika pedagoškoj teoriji i praksi (objavljeni stručni radovi),
- angažovanost i aktivnost nastavnika na opštem unapređivanju školske i prosvjetne djelatnosti (učešće u obradi elaborata, studentskim grupama, održavanje predavanja na seminarima i savjetovanjima).

Dokumentacija kojom se planira vaspitno-obrazovni rad:

- planovi rada nastavnika (*mjesečni i operativni, kao i po novom obrazovnom programu*),
- planovi rada odjeljenskog starješine (*godišnji plan rada škole, plan odjeljenskog starješine*),
- plan rada direktora (*dnevni, nedjeljni, mjesečni, godišnji i dugoročni*),
- planovi rada učeničkih organizacija (*dati u planu rada škole, planu odjeljenskog starješine*),
- planovi rada stručnih organa škole: stručnog aktiva, odjeljenskih i Nastavničkog vijeća (*plan rada škole, dnevnici rada i stručnih aktiva*),
- praćenje kvantiteta i kvaliteta rada,
- uvid u registar nastavnika za praćenje kvantiteta rada (godišnji, mjesečni planovi, operativni planovi – 2 nastavnika),
- uvid u rad odjeljenskih zajednica učenika,
- učešće u radu stručnih organa škole,
- priprema stručnih i upravnih organa škole,
- konsultacije sa pedagoškom službom (2 puta nedeljno),
- konsultacije sekretara i računovodstva,
- učešće u pripremi godišnjeg plana rada škole i drugih akata škole,
- učešće u izmjenama i dopunama određenih akata škole,
- učešće u pripremi za proslavu Dana škole,
- potpisivanje ugovora sa subjektima gdje učenici obavljaju praktičnu nastavu,
- učešće u sistemu praćenja i vrednovanja rada,
- učešće u planiranju učeničkih zabavnih večeri sa zajednicom učenika i komisijom Nastavničkog vijeća,
- izrada plana rada saradnje škole i porodice sa izradom skice za istraživanje (stavovi učenika i roditelja prema školi).

Učešće u izradi kumulativnog izvještaja za praćenje realizacije radnih obaveza nastavnika SAR (Studijsko Analitički Rad): analiza rada škole u I polugodištu; realizacija programskih sadržaja; realizacija broja održanih časova; analiza kvalitetnog viđenja pedagoške dokumentacije; izrada odgovarajućeg profila dokumentacije za praćenje realizacije programa rada škole (izrada programa, vrednovanje rada); analiza rezultata rada škole u protekloj godini (pomoć pedagoškoj službi).

Pedagoško-instruktivni rad:

- posjete časovima nastavnika redovne nastave (2 ned.);
- posjete časovima vannastavne aktivnosti (1 čas);
- prisustvo času odjeljenske zajednice (1 čas);
- prisustvo roditeljskim sastancima i *Danu otvorenih vrata*.

3.6. PRIMARNI ZADACI NA POBOLJŠANJU VASPITNO-OBRAZOVNE FUNKCIJE ŠKOLE

Primarni zadaci:

- poboljšanje materijalnih i drugih uslova u školi,
- usavršavanje nastavnika,
- omasovljavanje slobodnih aktivnosti,
- bolja saradnja sa društvenom sredinom,
- bolja saradnja škole sa roditeljima-porodicom,
- jačanje uloge odjeljenskog starješine,

- poboljšanje programa vaspitnog rada,
- jačanje kulturne funkcije škole,
- suzbijanje devijantnih pojava.

Evaluatorska funkcija

Ova funkcija podrazumijeva:

- analizu primjene (evaluacije) inovacija u nastavi – novi programi, praktična nastava (učešće u izradi programa vrednovanja rada škole i njegovoj realizaciji),
- analizu frekvencije ocjenjivanja u odjeljenju i uopšte,
- analizu realizacije programa Nastavničkog vijeća, odjeljenskih vijeća, stručnih aktiva,
- izradu instrumenata za: praćenje nastavnika u pripremi za nastavu, saradnju odjeljenskih starješina sa roditeljima, usavršavanje nastavnika - novi programi, objektivnost vrednovanja učenika, vrednovanje rada stručnih organa škole, učešće u svim vidovima evaluacije u školi.

Savjetodavna funkcija sa učenicima i roditeljima:

- savjetodavni rad sa roditeljima nadarenih učenika, učenika koji teško savladavaju nastavne sadržaje i onima koji obavljaju praksu,
- prijem uspješnih učenika (učenje, sport, praksa i javna pohvala za njih).

Dnevni plan (program) rada direktora

Aktivnost direktora sastoji se iz mnoštva stalnih poslova koji se svakog dana ponavljaju kao što su: prijem i rad sa stranakama, kontakt, saradnja sa nastavnicima, materijalno-finansijsko poslovanje, dnevno planiranje, praćenje i vrednovanje rada i dr. Efikasnost sprovođenja ovih poslova zavisi od planiranja. Na kraju radnog dana direktor treba da pravi plan za sljedeći dan. Rukovodilac mora biti uzor kako da se efikasno organizuje, vrednuje i istražuje rad i kako da se racionalno koristi vrijeme.

Plan poslova – podsjetnik

Kontrola obavljanja dodijeljenih zadataka.

Planirani ili iznuđeni sastanci.

Kontrola higijenskih uslova u školi.

Realizacija dnevnog plana saradnika.

Obavljena konstatacija u knjizi dežurstva – uvod: *sekcije, dopunske, dodatna nastava, slobodne aktivnosti i sl.*

4. ZAKLJUČAK

Tema završnog rada govori o jednom načinu pristupa za podizanje kvaliteta rada škole u području organizacije, upravljanja i rukovođenja školom. Radi se o jednom od najsloženijih područja po obimu i značaju koje ono ima za kvalitetnu realizaciju vaspitno-obrazovnog rada. U odnosu na trenutak reforme obrazovnog sistema u Crnoj Gori, ključna je uloga i odgovornost direktora u realizaciji predstojećih ciljeva. Proučavanje kvaliteta nastave nije samo po sebi cilj, već ono treba da ukaže na moguće načine poboljšanja kvaliteta, uz poštovanje određenih pedagoških pravila i normi. Mnogi problemi koji nastaju

u vezi sa vaspitno-obrazovnim procesom proizilaze upravo iz nepoznavanja različitih oblasti kroz koje se može uticati na kvalitet rada škole.

Završni rad je urađen na osnovu stručne metodičke i pedagoške literature, zapisnika, ličnih zapažanja, učešća na seminarima i dr. Rad je imao za cilj da pokaže moguće puteve koje treba slijediti kako bi kvalitet rada škole bio na zavidnom nivou.

LITERATURA

1. Džajzman, R.: Vrednovanje u savremenom obrazovanju, Vuk Karadžić, Beograd, 1966.
2. Nedović, V.: Direktor škole, Slovo, Kraljevo, 1998.
3. Plavo Oko, Gimnazije, zanatske i stručne škole 2001/2002.
4. Podkonjak, N.: Vrednovanje rada u školi, Zavod za udžbenike, Beograd, 1972.
5. Steindl, A.: Regionalno povezivanje, K-education, Modul 1.7, Herceg Novi, 2006.
6. Steindl, A.: Savremeni menadžment u Evropskim školama, modul 1.7, Herceg Novi, 2006.
7. Tanović, A.: Vrijednost i vrednovanje, Zavod za udžbenike, Sarajevo, 1979.
8. Vilotijević, M.: Organizacija i rukovođenje školom, Naučna knjiga, Beograd, 1993.
9. Vilotijević, M.: Vrednovanje pedagoškog rada škole, Naučna knjiga, Beograd, 1992.
10. Vrednovanje i rejting škole, istraživanje, Učiteljski fakultet, Beograd, 1998.
11. Vaspitanje i obrazovanje, Časopis za pedagošku teoriju i praksu, Podgorica 1999-2000.