

УРЕДНИЦЕ
СЛАВИЦА ШЕВКУШИЋ ДУШИЦА МАЛИНИЋ ЈЕЛЕНА ТЕОДОРОВИЋ

УПРАВЉАЊЕ КВАЛИТЕТОМ РАДА УСТАНОВА ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

ПРИРУЧНИК ЗА ДИРЕКТОРЕ



Публикација је реализована у оквиру пројекта
MASTER PROGRAM IN EDUCATIONAL LEADERSHIP (EDLEAD)
543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-TEMPUS-JPCR



Садржај и ставови изнети у овој публикацији
не изражавају нужно и ставове Европске Уније



Co-funded by the
Tempus Programme
of the European Union
543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-TEMPUS-JPCR

This project has been funded with support from the European Commission.

This publication reflects the views only of the author,
and the Commission cannot be held responsible for any use
which may be made of the information contained therein.

ISBN 978-86-7447-135-7

УПРАВЉАЊЕ КВАЛИТЕТОМ РАДА УСТАНОВА ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА ПРИРУЧНИК ЗА ДИРЕКТОРЕ



Славица Шевкушић Душица Малинић Јелена Теодоровић
УПРАВЉАЊЕ КВАЛИТЕТОМ РАДА УСТАНОВА
ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА



ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА, БЕОГРАД
ФАКУЛТЕТ ПЕДАГОШКИХ НАУКА УНИВЕРЗИТЕТА У КРАГУЈЕВЦУ, ЈАГОДИНА

**УПРАВЉАЊЕ КВАЛИТЕТОМ
РАДА УСТАНОВА
ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА**
ПРИРУЧНИК ЗА ДИРЕКТОРЕ

Уреднице
Славица Шевкушић
Душица Малинић
Јелена Теодоровић

Београд и Јагодина, 2017

УПРАВЉАЊЕ КВАЛИТЕТОМ РАДА УСТАНОВА
ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА
Приручник за директоре

Уреднице

др Славица Шевкушић
др Душица Малинић
др Јелена Теодоровић

Издавачи

Институт за педагошка истраживања, Београд
Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

За издавача

др Николета Гутвајн
др Виолета Јовановић

Рецензенти

др Лидија Радуловић
Филозофски факултет Универзитета у Београду
др Ивана Ћерић
Институт за педагошка истраживања, Београд

Дизајн корица и техничка припрема

Миле Ж. Ранђеловић

Илустрација на корицама

Модификовано према Open Clip Art Library
www.publicdomainfiles.com

Штампа

Unigraf-X-Copy, Ниш

Тираж

300 примерака

Београд и Јагодина, 2017. године

ISBN 978-86-7447-135-7

Сва ауторска права су задржана.
Забрањено је свако неовлашћено умножавање,
фотокопирање или репродукција делова текста.

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР.....	7
ДИРЕКТОР КАО КРЕАТОР ШКОЛСКЕ КЛИМЕ..... Славица Шевкушић	9
МЕНТОРСКИ РАД СА ДИРЕКТОРИМА ШКОЛА..... Владимир Џиновић	21
ДИРЕКТОР И ПРАЋЕЊЕ КВАЛИТЕТА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА..... Јелена Радишић	33
ДАВАЊЕ ПОВРАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ ПОСЛЕ ПОСМАТРАЊА ЧАСА..... Дејан Станковић	43
УЛОГА ДИРЕКТОРА У ПОДСТИЦАЊУ САРАДЊЕ ШКОЛЕ И ПОРОДИЦЕ..... Душица Малинић	53
ИНТЕГРАЦИЈА ИНФОРМАЦИОНО КОМУНИКАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У ОБРАЗОВНИ ПРОЦЕС: ДИРЕКТОР КАО ТЕХНОЛОШКИ ЛИДЕР..... Соња Стаменовић	63
ГОДИШЊИ ПЛАН РАДА ДИРЕКТОРА ШКОЛЕ Јадранка Пешти	77
О ТЕХНИЦИ „ДРВО ПРОБЛЕМА“ Јелена Теодоровић	91
КАКО УТВРЂИВАТИ ДИСЦИПЛИНСКУ ОДГОВОРНОСТ ЗАПОСЛЕНИХ У ОБРАЗОВНОВАСПИТНИМ УСТАНОВАМА Бојан Урдаревић	101
ТРАНСФОРМАЦИЈА ФИНАНСИЈСКОГ РАЧУНОВОДСТВА И ИЗВЕШТАВАЊА ЈАВНОГ СЕКТОРА: ОД ГОТОВИНСКЕ КА ОБРАЧУНСКОЈ ОСНОВИ Владимир Обрадовић	113

ПРЕДГОВОР

Овај приручник представља резултат рада на ТЕМПУС пројекту *Мастер програм Лидерство у образовању* (EdLead, 543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-JPCR) и осмишљен је као вид подршке директорима у обављању њихових важних и комплексних задатака и послова.

У конципирању приручника, највећим делом, ослањале смо се на области садржаја стандарда компетенција директора установа образовања и васпитања у Србији. У складу са тим, првих шест прилога посвећено је питањима улоге директора у праћењу и унапређивању школске климе, наставе и учења, рада запослених, сарадње са родитељима, као и у управљању информацијама. Активностима директора у области планирања, организовања и контроле рада установе посвећена су два прилога. У првом, приказана су два модела годишњег планирања уз одређивање кључних области рада директора, док је у другом представљена техника којом директори ефикасније могу да идентификују недостатке у својим школама, што представља важан корак ка унапређивању њиховог рада. Последња два прилога посвећена су задацима финансијског и административног управљања, као и обезбеђивања законитости рада установе.

Аутори прилога су се трудили да сазнања из савремене теорије, истраживања и праксе лидерства у образовању преточе у језик који је близак пракси. Такође, настојали су да садржај обогате примерима и препорукама, како би пружили додатни подстицај директорима у њиховом свакодневном раду. Верујемо да сазнања о различитим аспектима лидерства у образовању могу значајно да оплемене рад на унапређивању квалитета школа и да ће овај приручник бити корисна литература лидерима у образовању.

Посебно се захваљујемо рецензентима на конструктивним предлозима и идејама којима су побољшали квалитет овог приручника.

Уреднице

Славица Шевкушић
Душица Малинић
Јелена Теодоровић

ДИРЕКТОР КАО КРЕАТОР ШКОЛСКЕ КЛИМЕ

Славица Шевкушић

Институт за педагошка истраживања, Београд

Директори који брину о основним димензијама школске климе (безбедност, настава и учење, међуљудски односи и физичка средина) и труде се да креирају позитивну школску климу доприносе успешнијем остваривању когнитивних, социјалних и емоционалних исхода школовања.

Увод

Новија истраживања о значају *лидерства* за креирање успешних школа показују да је утицај који директори имају на исходе школовања индиректан и да је посредован квалитетом међуљудских односа, организационим и културалним факторима школе (Hallinger & Heck 1998; Leithwood *et al.* 2004). С друге стране, истраживања о увођењу промена у школе изоловала су организациону културу или школску климу као критичан фактор за успешно унапређивање наставе и учења (Fullan 2001). Литвуд, истакнути истраживач лидерства у образовању, види директора школе као „иницијатора промена“ и сматра да се његов утицај на квалитет образовања остварује кроз трансформацију школске климе (Leithwood, 1994). Такође, постоје бројни истраживачки докази да је квалитет школске климе значајно повезан са ставовима, вредностима и специфичним праксама директора (Leithwood *et al.* 2004; Sergiovanni 2001). Другим речима, директори који брину о различитим димензијама средине за учење и настоје да креирају позитивну школску климу значајно доприносе успешнијем остваривању васпитнообразовних циљева. Успешни директори школа имају холистички приступ средини за учење и то им омогућава да тешке проблеме и сложене односе у школи боље разумеју и лакше решавају. Продубљено разумевање феномена школске климе помаже директорима да обликују своја уверења, ставове и вредности као неопходне предуслове за успостављање стабилне и подржавајуће средине за учење.

Које праксе директори треба да спроводе да би допринели креирању позитивне школске климе? Које ставове и вредности треба да поседују? Који модел руковођења је најефикаснији за остваривање квалитетне средине за учење? Одговори на ова питања нису лаки и једнозначни, посебно зато што се показало да различити начини руковођења школом и различите „комбинације“ особина лидера и организационих карактеристика могу дати подједнако успешне резултате. Ипак, истраживања и искуства из праксе су допринела да се идентификују одређене категорије понашања и карактеристике лидера у образовању које генерално доприносе стварању школске климе у којој се учење и развој младих одвија на најбољи могући начин. Пре него што се усмеримо на разматрање улоге директора, даћемо кратак преглед истраживања о значају који школска клима има за бројне исходе образовања и васпитања. Потом, да би лакше разумели шта се очекује од директора као креатора позитивне школске климе указаћемо на основне димензије овог феномена.

Значај школске климе за учење и развој

Интересовање за квалитет средине у којој се одвија учење траје више од једног века. Још су рани реформатори школа попут Перија, Дјуја и Диркема, у својим радовима који се данас сврставају у педагошку класику, препознали да различита школска култура утиче на учење и живот ученика. Последњих деценија у научној и стручној литератури у свету појачано је интересовање за карактеристике школске средине које подржавају академске и психосоцијалне исходе школовања.

Значајан пораст броја истраживања о карактеристикама школске климе и климе у разреду, може се објаснити тиме што истраживачи образовања све више напуштају „модел дефицита“, према коме се узроци проблема у понашању и школског неуспеха траже, пре свега, у недостацима ученика. Уместо тога, они усвајају системски оријентисане приступе у којима је фокус на вредновању целокупног контекста у коме се дешава процес учења. Новији приступи највећим делом су засновани на еколошко-системској теорији која говори о томе да окружење у коме млади одрастају обликује њихов развој, односно да се развој одвија кроз сложене интеракције између младих и непосредног контекста (према: Ševkušić *et al.*, 2014). У складу с тим, окружења у којима се игноришу емотивне и социјалне потребе младих или се на њих одговара неадекватно, ометају њихов развој. Када је реч о школском контексту, аутори који заступају ову теорију сматрају да је

важно креирати атмосферу у којој постоје оптимални изазови за учење и у којој ученици осећају да их наставници и други одрасли поштују, брину о њима и да пружају подршку њиховој аутономији.

У једној новијој студији, у којој је анализирано преко 200 истраживања о школској клими објављених у истакнутим научним часописима од 1970. до 2012. године, даје се обухватан преглед резултата који указују на велики значај школске климе за различите васпитно-образовне исходе (Thara *et al.*, 2013). Генерално, налази показују да позитивна школска клима обезбеђује оптималан контекст за интелектуални, социјални и емоционални развој деце и младих. Квалитет школске климе је директно повезан са школским постигнућем и то на свим нивоима школовања. Позитивна школска клима има снажан утицај на мотивацију ученика за учење, доприноси смањивању стопе ученичког изостајања са наставе и превенира школски неуспех; ублажава негативне ефекте социоекономског статуса на школски успех и повезана је са бољим школским успехом у различитим наставним предметима (OECD, 2009). Посебно је важно што налази лонгитудиналних истраживања показују да ефекти позитивне школске климе не доприносе само тренутном школском постигнућу, већ трају годинама (Нои, Hannum, & Tschannen-Moran, 1998). Међу факторима позитивне школске климе који највише унапређују учење, издвајају се примена кооперативног учења, групна кохезија, узајамно поштовање и поверење.

Поред ефеката које позитивна школска клима има на когнитивне исходе, она је повезана и са другим аспектима развоја. Она позитивно делује на ученичко самопоштовање, на смањење учесталости конзумирања дроге и испољавања психијатријских проблема код младих, као и на учесталост испољавања агресивног и насилничког понашања ученика (према: Thara *et al.*, 2013). Истраживања о повезаности школске климе и ризичних понашања ученика показују да школска клима објашњава скоро 70% варијансе ризичних понашања, што значи да унапређивање одређених димензија школске климе може имати заштитно дејство и утицати на превенцију ризичних понашања ученика (према: Đorđić i Damjanović, 2016). Такође, показало се да ученици са тешкоћама у развоју који имају индивидуални развојни план могу да напредују само у позитивној школској клими, односно ако осећају да их остали ученици и одрасли прихватају, подржавају и укључују у заједничке активности (према: Thara *et al.*, 2013).

Димензије школске климе и стандарди позитивне климе

У литератури се могу пронаћи различите термилошке одреднице школске климе: школска атмосфера, школска култура, школски етос, школска средина, школски миље и слично. Иако се понекад међу њима прави разлика, најчешће се ради о преклапајућим појмовима или синонимима. Такође, не постоји једна дефиниција школске климе око које су сагласни истраживачи, али се сви слажу око тога да је реч о сложеном и вишедимензионалном феномену. Могло би се рећи да се дефиниција развијала временом, укључујући све већи број фактора и димензија школске климе. У почетку, школска клима је одређивана путем наставничких и ученичких перцепција свакодневних школских активности и понашања, као и интеракција између наставника и другог школског особља, док је касније дефиниција проширена како би се укључили и други аспекти школског живота и искуства као што су безбедност, здрава средина, равнотежа између процеса наставе и учења, руковођење школом, односи школе са другим партнерима у заједници, као и перцепције школског живота од стране родитеља и других чланова локалне заједнице (Berkowitz *et al.*, 2017: 2). Скоро сви истраживачи данас се слажу око четири главне димензије школске климе: безбедност, настава и учење, међуљудски односи и институционални контекст.

(1) Димензија *безбедност* односи се на физичку, социјалну и емоционалну сигурност која се постиже, пре свега, успостављањем јасних школских правила и норми.

(2) Димензија *настава и учење* односи се на наставне стратегије које се користе у разреду и које пружају подршку учењу и стицању вештина.

(3) Димензија *међуљудски односи* укључује интеракције између свих актера школског живота и поштовање њихове индивидуалности и различитости.

(4) Димензија *институционални контекст* односи се на физичку средину, материјалне ресурсе и опрему, као и ангажовање свих учесника у животу школе и доживљај припадности школи.

Имајући у виду да се настојања да се унапреди школа често заједнички на добро развијеним стандардима, *Национални савет за школску климу* (NSCC)¹ је покренуо широку иницијативу за дефиниса-

¹ Скраћеница од *National School Climate Council*. Национални савет је основан 2007. године у Сједињеним америчким државама као самостална и непристрасна група коју чини око 30 водећих професионалаца у области образовне политике и праксе, међу којима се налазе и аутори бројних радова о школској клими, као што су:

ње стандарда школске климе. Национални стандарди за школску климу представљају визију и оквир за позитивну и подржавајућу школску климу. Они допуњују националне стандарде који се односе на садржај курикулума, лидерство, професионални развој наставника, као и националне стандарде за партнерство породице и школе. Овај оквир се састоји од пет стандарда.

1. Чланови школске заједнице имају заједничку визију и план за промовисање, подстицање и одржавање позитивне школске климе.
2. Школска заједница успоставља правила којима се посебно промовише (а) развој и одржавање социјалних, емоционалних, етичких, грађанских и интелектуалних вештина, знања и особина, и (б) обухватан систем који би омогућио да се превазиђу препреке у учењу и настави.
3. Приоритетне праксе у оквиру школске заједнице су оне које подржавају и подстичу (а) учење и позитивни социјални, емоционални и морални развој ученика; (б) ангажовање у настави и другим школским активностима; (ц) развијање и одржавање одговарајуће инфраструктуре и механизма којима се испуњавају наведени стандарди.
4. Школска заједница креира средину у којој се сви чланови осећају добродошлим, охрабреним и безбедним у сваком погледу.
5. Школска заједница развија смислене и ангажоване активности и норме којима се промовишу друштвене и грађанске одговорности и посвећеност социјалној правди (National School Climate Council, 2007).

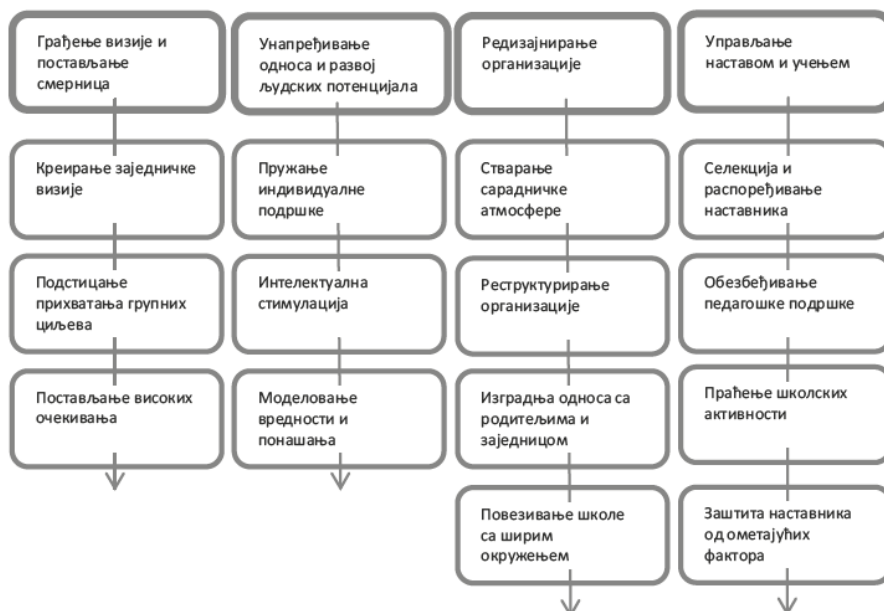
Наведени стандарди обезбеђују оквир заснован на резултатима истраживања и критеријуме за директоре васпитнообразовних институција који би требало да подрже и процењују напоре школе у развијању позитивне школске климе. Стандарди укључују 16 индикатора који подржавају школско учење, наставу и позитивни развој младих, а сваки од индикатора садржи подиндикаторе који описују њихову суштину. Они, такође, обезбеђују упутства за професионалну припрему и континуирано образовање наставника. Као и у случају других стандарда, није детаљно прописано како они могу бити остварени. Свака школска заједница треба да разматра како је најбоље да „преведе“ ове стандарде у праксе на основу претходног искуства, сопстве-

Хауард Аделман (Howard Adelman), Марвин Берковиц (Marvin Berkowitz) и Џонатан Коен (Jonathan Cohen).

них вредности, снага, приоритета и потреба које су условљене локалним контекстом.

Улога директора у креирању позитивне школске климе

Улога директора као креатора позитивне школске климе веома је сложена и она подразумева одређене особине личности, компетенције и праксе које директор обавља. Имајући у виду основне димензије школске климе (безбедност, настава и учење, међуљудски односи и институционални контекст), јасно је да директор не треба само да пружа директну помоћ и подршку наставницима у циљу унапређивања наставе, већ и да изгради организационе услове који подржавају такве напоре. Овај опис његове улоге највише одговара моделу *интегрисаног лидерства*, према коме је директор истовремено и педагошки лидер и менаџер. У суштини овог модела који је заснован на истраживачким доказима је креирање визије, развој потенцијала запослених, изграђивање организационог контекста и управљање наставом и учењем. На Графикону 1 приказане су четири широке области рада директора и конкретне праксе које треба да обавља у оквиру сваке од области (Stanković i sar., 2015: 111).



Графикон 1. Шематски приказ интегрисаног приступа лидерству

Креирање позитивне, подржавајуће и стабилне школске климе је тежак и дуготрајан процес који подразумева ангажовање и велики труд свих чланова школске заједнице, на челу са директором. Не постоји рецепт, односно строго одређен редослед поступака које је могуће следити да би резултат био осигуран. Много тога ће зависити од вредности које директор заступа и визије коју има, а посебно од тога колико ће остали учесници у процесу делити његову визију и радити на њеном остварењу. На основу досадашњих истраживања, могу се идентификовати три фазе у креирању позитивне климе у школи: (1) процењивање актуелне климе, (2) креирање заједничке визије и (3) рад на остварењу заједничке визије.

Процењивање актуелне климе. Први корак у креирању позитивне климе јесте постављање „дијагнозе“ постојећег стања. Да би могао да планира промене, директор треба да се упозна са тим како различити актери доживљавају квалитет школске климе и каква су њихова искуства. Квалитет школске климе може бити процењиван на различите начине: упитници, фокус групе или индивидуални интервју, метода посматрања, партиципаторна акциона истраживања, итд. Међутим, истраживачи су сагласни око тога да је најефикаснији и најекономичнији начин да се процени клима помоћу упитника. Притом, важно је да буду испуњена три услова: (а) да су упитници конструисани као валидни и поздани истраживачки инструменти; (б) да су обухваћене све важне димензије које обликују средину за учење (ц) да испитивањем буду обухваћени сви релевантни актери (наставници, ученици, родитељи). Мада постоји на стотине инструмената за процену школске климе, мали број њих испуњава наведене критеријуме. Велика понуда ових инструмената, од којих се неки могу бесплатно преузети, може се наћи на сајту *Safe and Supportive Schools* (<http://safesupportiveschools.ed.gov/>).² Као један од најчешће коришћених и најквалитетнијих инструмената препоручује се упитник *Comprehensive School Climate Inventory – CSCI*, који је предложен од стране Националног савета за школску климу у САД и који на основу перцепција ученика, наставника и родитеља обезбеђује „профил“ школске заједнице и даје детаљне информације на основу којих се могу доносити одлуке у вези са унапређивањем школске климе (Cohen *et al.*, 2009). Примена упитника је релативно једноставна, али је процес планирања и организовања испитивања, а посебно анализа добијених резултата доста захтеван посао, па се препоручује да га директор реализује у сарадњи са

² Упитници су на енглеском језику, што подразумева њихово превођење и адаптацију.

стручним сарадницима или се могу ангажовати експерти (истраживачи) изван школе.

Креирање заједничке визије. Једна од најважнијих активности коју директор треба да иницира јесте промовисање своје визије или специфичне слике будућег жељеног стања климе у школи. Међутим, да би обезбедио да његова визија буде прихваћена и да запослени буду мотивисани да раде на њеном остварењу, потребно је да директор креира ситуације у којима ће заједно са запосленима дефинисати циљеве индивидуалног и тимског рада. Одговорност директора је да обезбеди да сви запослени равноправно и слободно учествују у процесу дефинисања циљева, да циљеви буду мерљиви и у најбољем интересу ученика, да буду свима јасни и да их подржава цела школска заједница. Као један од начина да се запослени додатно мотивишу за рад на остваривању заједничких циљева, препоручује се да најважнији циљеви буду истакнути на неком од централних места у школи. На овај начин повећавају се шансе да се обезбеди и подршка ученика и родитеља у остваривању заједничких циљева.

Рад на остварењу заједничке визије. Као што је већ речено, креирање позитивне климе је дуготрајан посао који захтева велики труд, како директора школе који води овај процес, тако и свих запослених који раде на остварењу заједничких циљева. Један од најважнијих предуслова за ефикасан рад на остваривању заједничке визије јесте *поверење* запослених у директора. Без развијања узајамног поверења школа постаје место на коме се лако стварају конфликти и споро напредује ка заједничким циљевима. Истраживања показују да је поверење које запослени имају у директора значајно повезано са здравом радном средином, ефикасним професионалним односима, ентузијазмом наставника и њиховом већом спремношћу за увођење иновација у наставу. На основу исказа већег броја наставника, истраживачи су идентификовали главне особине и конкретна понашања директора на основу којих наставници закључују да у њега могу имати поверења: компетентност, доследност, отвореност, уважавање и интегритет (Hartford & Leithwood, 2013).

Компетентност се дефинише као поседовање професионалних знања, вештина и ставова/вредности. Као најважнију, наставници издвајају функционалну компетентност, односно знања и вештине које су директору потребне да

Да би наставници могли имати поверења у свог директора, они очекују да директор буде:

- компетентан
- доследан
- отворен
- пун уважавања и
- особа од интегритета

би планирао и организовао послове у школи. Приоритет имају они послови који се односе на наставу и учење. Такође, наставници очекују од директора да ради напорно, подстиче друге да постижу високе резултате и поставља стандарде. Наставницима су посебно важна знања и вештине које директори демонстрирају у учионици током посматрања часова, давања повратне информације о одржаном часу, као и при пружању подршке наставницима у планирању часова. Поред функционалне, наставници очекују да директор има и интерперсоналну компетентност (успешно комуницирање са свим актерима у школи и широј заједници, учествовање у решавању проблема и конфликата, флексибилност, управљање тешким ситуацијама, итд.). Ова компетентност се сматра најважнијом компонентом ефикасног доношења стратешких одлука у тиму, посебно у ситуацијама када се дешава неслагање међу члановима тима.

Доследност и поузданост се сматрају важним компонентама поверења, јер поседовање ових карактеристика доприноси смањењу осећаја неизвесности код запослених и стварању осећаја сигурности. Наставници посебно наглашавају важност усклађености „речи и акције“ код директора, као и висок степен посвећености послу. Као индикаторе ових особина, наставници наводе следећа понашања: стална физичка присутност директора, давање правовремених повратних информација о раду наставника, обезбеђивање потребних наставних материјала, предвидљиви начини реаговања на проблеме дисциплине у школи, укљученост у сарадњу са родитељима.

Отвореност, пре свега, подразумева да наставници очекују од директора да брзо и директно прослеђују релевантне информације, да укључују наставнике у доношење важних одлука, као и да су спремни да деле моћ са својим колегама (дистрибутивно лидерство). У том смислу, директор треба да показује отвореност за иницијативу наставника да покрену промене у школским плановима, циљевима и ресурсима. Спремност директора да обавештава своје колеге о сопственим намерама и будућим акцијама које су од интереса за школу,

као и испољавање осећања, такође се доживљавају као показатељи његове отворености.

Уважавање. Директора који испољава интересовање за рад својих запослених и препознаје важан допринос који свако од њих даје остварењу заједничких циљева и задатака, наставници доживљавају као особу од поверења. Такође, наставници у овој категорији наводе понашања директора као што су, поступање са свима на праведан и поштен начин уз поштовање личности запослених.

Интегритет. Наставници од директора очекују да се у свом понашању руководи моралним начелима. На пример, у решавању конфликта у школи директор треба да „пресуди“ у складу са примарним интересима школе као институције, односно у најбољем интересу деце и младих. У том смислу, од директора се очекује да буде модел за понашање осталим запосленима. Интегритет личности се најбоље показује у постизању сагласности између принципа које особа заступа и начина на који се понаша. Међутим, ако принципи и вредности којих се директор „држи“ нису прихватљиви за његове запослене, они га неће сматрати особом која има интегритет иако се понаша у складу са својим принципима.

Закључак

Из претходне анализе може се закључити да не постоји једна „формула“ или скуп препорука које би директор могао да следи у креирању позитивне школске климе, а која би била применљива на све васпитно-образовне контексте. Досадашња истраживања и школска пракса пружају доказе да директори могу своје улоге обављати на много различитих начина, који зависе од њихових индивидуалних карактеристика и специфичности контекста у коме они раде. Оно што је најважније је да се већина вештина које су директору потребне за креирање позитивне и подржавајуће климе за учење могу научити и усавршавати.

Литература

- Berkowitz, R. Iachini, A., Moore, H., Capp, G., Astor, R.A., R. Pitner & Benbenishty, R. (2017). *Oxford Research Enciclopedias*, retrieved August 11, 2017 from the World Wide Web.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice, *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

- Đorđić, D., Damjanović, R. (2016). Školska klima, njen značaj za ponašanje učenika i mogućnost merenja, *Teme*, XI (1), 301-317.
- Fulan, M. (2001). *Leading in culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Handford, V. & Leithwood, K. (2013) Why teachers trust school leaders, *Journal of Educational Administration*, 51(2), 194-212.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement, *Educational Administration Quarterly*, 33, 290–311.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S. and Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*, The Wallace Foundation, New York, NY.
- National School Climate Council (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. On: www.schoolclimate.org/index.php/climate/policy/.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environment: First results of Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. OECD.
- Sergiovani, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for school*. London: RoutledgeFalmer.
- Stanković, D., Ševkušić, S. i Teodorović, J. (2015). Teorijski pristupi liderstvu u obrazovanju, *Uzdanica*, XII/2, 97-116.
- Ševkušić, S., Anđelković, S. & Milin, V. (2014). Classroom climate in Serbia from the perspective of teachers, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 277-298.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S, & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research, *Review of Educational Research*, 83, 357–385.

МЕНТОРСКИ РАД СА ДИРЕКТОРИМА ШКОЛА

Владимир Џиновић

Институт за педагошка истраживања, Београд

Улога ментора је да лидеру почетнику помогне да успешно прође кроз процес увођења у посао. Овај процес често је захтеван и праћен неизвесношћу и негативним емоцијама због чега је директорима почетницима неопходна подршка и помоћ искуснијих колега.

Увод

Менторство је фаза у професионалном развоју стручњака у образовању, у којој ментор уводи у професију колегу приправника (ZUOV, 2009). Такође, менторство представља професионални однос, у коме ментор пружа подршку приправнику да: (а) савлада изазове током прве године професионалног рада; (б) достигне највиши квалитет и (ц) стекне основу за континуирани професионални развој. Примарни фокус менторства је на развоју одговарајућих компетенција код приправника, уз помоћ старијег и искуснијег колеге, који је своју стручност и професионални ауторитет потврдио у својој професионалној заједници. Ипак, менторство има шири циљ, а то је целовити развој приправника и ментора, дакле има и психосоцијални а не само професионални циљ.

За успешно менторисање лидера у школи није довољно да се ментори ослоне искључиво на своју стручност и професионално искуство, нити да стекну вештине које би их чиниле добрим менторима. Неопходно је да додатно овладају знањима и вештинама психолошке фацитације. У питању је заједнички назив за групу сродних „технологија“ подстицања промене и учења, које се заснивају на следећим принципима: (1) рефлексивност, (2) искуствено учење и (3) ко-конструисање знања. Стога можемо говорити о јединственом процесу менторства-фацитације. Повезивање личних теорија са оним што лидери предузимају у свакодневним активностима представља кључни процес у професионалном учењу (Argyris, 2007; Džinović, 2010; Schön,

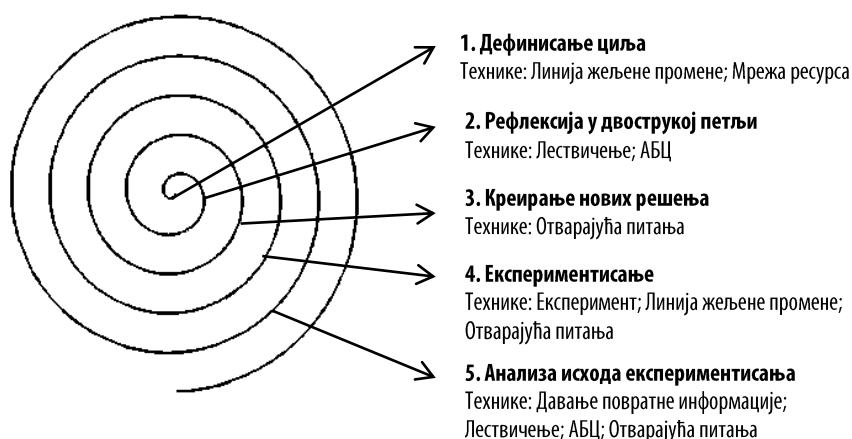
1983). Освешћивање и анализа те везе између имплицитних знања која је професионалац изграђивао током каријере и поступака у конкретним професионалним ситуацијама представљају суштину рефлексивности.

Учење мењањем личних значења није само рефлексивно, већ и искуствено. Искуствено учење значи да лидер у школи „на својој кожи“ сазнаје да неке имплицитне теорије не функционишу у пракси или да одређени начини постизања жељених циљева нису адекватни и учи на сопственом искуству управљања школом која уверења, очекивања и циљеви имају бољу „прођу“. За утемељење идеје о повезаности учења са личним искуством најзаслужнији је Џон Дјуи, који је сматрао да је суштина сазнања откривање везе између ствари или догађаја, њихово повезивање на временској димензији (Dewey, 1916/1944). Сазнавање је, стога, истраживачки и искуствени подухват, јер тек када искуствено доживимо и осмислимо позитивне или негативне последице одређених ствари можемо рећи да смо нешто сазнали, односно, научили. Ова идеја је касније разрађивана у оквиру конструктивистичке психологије, која сазнавање и учење посматра као процесе конструисања или осмишљавања онога што искуesimo у интеракцији са светом (Kelly, 1955; Pope & Denicolo, 2001). То значи да је учење активно експериментисање у свету и креирање значења помоћу којих осмишљавамо себи доживљаје са којима се сусретнемо док експериментишемо. Према томе, лидер у школи суочен са одређеним изазовом требало би да се ослони на сопствено искуство и да активно трага за излазом из проблема тако што ће осмишљавати и испробавати различита решења, примењујући тако модел експерименталног и искуственог учења. Улога ментора је да лидеру почетнику помогне да успешно прође кроз такав процес, који је често захтеван и праћен неизвесношћу и негативним емоцијама.

Стварни радни контекст већине професионалаца подразумева извођење активности у сарадњи са групом колега, која представља и оквир за професионално учење. Кључни процес који доводи до учења у организацији је континуирана дискусија, односно практичан и циљу усмерен разговор између чланова професионалне заједнице. (Engeström, 1999; Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Менторство се, као форма психолошке фасилитације, у потпуности уклапа у модел професионалног учења кроз размену искустава, преговарање око значења и пружање подршке. У питању је процес у коме постоји стално преговарање око циљева, дефиниције проблема, одрживости досадашњих конструкција, значења промене, могућих решења.

Процес менторства

У наставку ће бити приказан процес менторисања по корацима, кроз које је неопходно да прође да би био успешан (Слика 1). У питању је модел менторства који је заснован на идејама и техникама психологије личних конструката (Kelly, 1955). Менторство се може мапирати као процес који се састоји из пет, условно речено, засебних али повезаних фаза. Прва фаза подразумева дефинисање циља до кога би требало да стигне приправник. Подстицање промене је циљу усмерена активност, што значи да је за успех тог заједничког подухвата од велике важности да фацилиитирани одреди у ком правцу би требало да развија своје професионалне компетенције или перформансе жели да постигне променом. Постављање циља професионалног развоја најчешће подразумева преговарање, пошто је нужно да тај циљ буде релевантан за активности подстицања промене, прецизан, довољно специфичан, достижан и временски орочен (Whitmore, 2002).



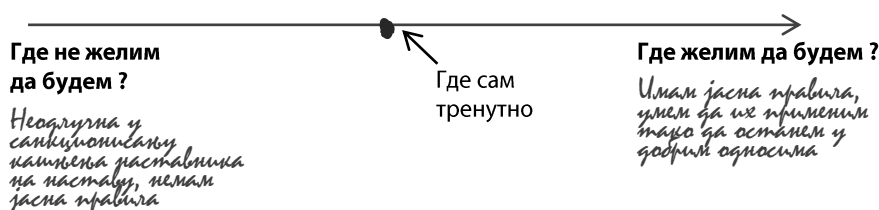
Слика 1. Фазе процеса менторства

Важно је истаћи да током менторског односа ментор и приправник могу више пута дефинисати циљеве, било зато што је потребно поновно преговарање око раније постављеног циља или дефинисање новог циља, на почетку неког следећег циклуса.

Технике Линија жељене промене или Линија Салмонове (Salmon, 2003) и Мрежа ресурса (Kelly, 1955) су најприкладније за помоћ приправнику да дефинише циљ на коме ће се радити. Линија жељене промене својим једноставним графичким решењем омогућује да се циљ дефинише као пожељни пол дужи, чији је супротни крај одређен као стање

од кога особа започиње промену или као непожељно исходиште кретања (Слика 2). Линија жељене промене сугерише да је могуће кретати се дуж тако одређене путање и да особа може да утиче на своје кретање по њој. Такође, омогућује да се дефинишу: а) успутни кораци ка жељеном циљу, чиме се отвара простор за поступност и операционализацију остварења циља, б) препреке и изазови који отежавају досезање циља, као и начини њиховог превладавања и ц) ресурси који особи стоје на располагању или би требало да их обезбеди да би остварила жељени циљ. Фацитлираним се даје инструкција да дефинише половине дужи и графички представи свој тренутни положај на тој дужи. Нека од питања за подстицање рефлексije о циљу, која се могу поставити фацитлираним су:

Шта је потребно да бисте се померили ка жељеном циљу? Које кораке би требало да предузмете? Шта Вам је потребно да бисте достигли циљ: која знања, вештине, средства? На кога можете да рачунате да Вам помогне? Како да ангажујете ту помоћ? Шта видите као главне препреке да остварите жељени циљ? Како отклонити те препреке?



Слика 2. Линија Салмонове

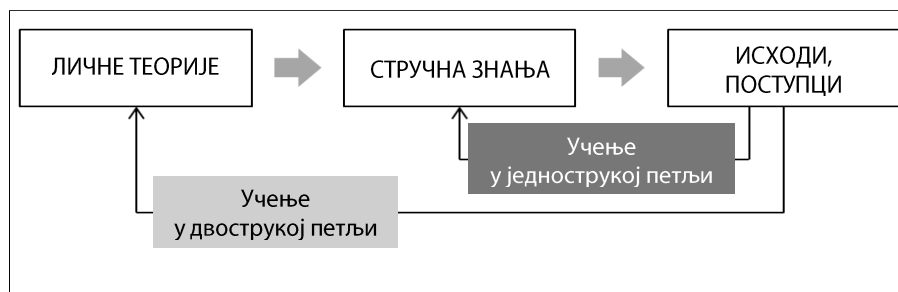
Мрежа ресурса омогућује да се детаљније и систематично анализирају постојећи и потенцијални ресурси, на које фацитлирани може рачунати у остваривању различитих потреба и активности у вези са жељеним циљем (Слика 3). Погодна је јер укршта специфичне потребе са разноврсним ресурсима, живим и неживим, тако да омогућује вишеслојну анализу по потребама и по ресурсима.

	Ја	Иван	Милица	Милан	Зорана
Информације	√				
Креативна решења		√		√	
Рокови					
Координација					
Хумор					√

Слика 3. Мрежа ресурса

Процес попуњавања Мреже ресурса подразумева следеће кораке: 1) фацитирани најпре уноси најзначајније потребе, активности и задатке за које су му потребни ресурси да би остварио зацртани циљ; 2) потом, у одговарајуће колоне уписује ресурсе, које чине најважније особе из његовог окружења (приватног или пословног), а могу то бити и неживи ресурси (на пример, литература, Интернет, пливање и слично); 3) у следећем кораку, фацитирани штиклира одговарајућа поља процењујући на које ресурсе би могао да рачуна у задовољавању неке потребе или испуњавању задатка. Одговори испитаника у Мрежи ресурса се анализирају имајући у виду покривеност потреба довољним бројем ресурса, као и степен оптерећења ресурса. Стање са доступним ресурсима је задовољавајуће уколико фацитирани за сваку наведену потребу/задатак има бар два ресурса. Такође, сви ресурси би требало да буду оптимално оптерећени, имајући у виду специфичност односа са њима и природу потребе или задатка. Посебно је важно подстаћи рефлексивни дијалог са фацитираним разлозима због којих су поједини ресурси преоптерећени или довољно оптерећени.

У следећој фази менторисања, подстиче се учење фацитираних у двострукој рефлексивној петљи. Наиме, рефлексивна пракса би требало да се одвија по моделу двоструке петље, која је приказана на слици 4.



Слика 4. Модел двоструке рефлексивне петље (Argyris, 2007)

У једнострукој петљи се сагледава однос између неких исхода и нивоа стручних и техничких знања, која су примењена да би се постигли жељени резултати. Дobar део професионалних изазова се може решити тако што ће лидер уочити пропусте у примени неке процедуре и отклонити их тако да следећи пут правилно примени све кораке у процедури. На пример, директор почетник увиђа током меторског разговора са ментором да је неадекватно делегирао задужења запосленима која се тичу активности у школским тимовима и добија препоруку да у већој мери усагласи индивидуалне преференције наставника са њиховим ваннаставним ангажовањем. Значајан део менторских активности одвија се у једнострукој петљи, што значи да ментор помаже приправнику да уочи пропусте стручне и процедуралне природе и даје му корисне препоруке како да те пропусте отклони. Међутим, често се директор неке школе може суочити са сложеним и двосмисленим проблемским ситуацијама иако је исправно поступио на техничком нивоу или стога што не примењује одређене допуштене и прописане мере „из личних разлога“. На пример, директорка се налази у наизглед нерешивој дилеми како да постигне да одређени наставник одлази на време на часове. Постојећи прописи налажу да таква наставник буде писмено опоменут, а уколико настави са недопустивим понашањем предвиђена је новчана казна. Ипак, поменута директорка није у стању да примени ову процедуру јер дубоко верује да се проблеми могу трајно решавати само позитивним мерама и хуманим односом, кроз које ће колеге саме уочити лоше последице свог понашања. Анализа и преиспитивање таквих личних уверења, ставова, вредности, личног идентитета карактеристична је за двоструку рефлексивну петљу. Професионално учење које се одвија у двострукој петљи омогућује особи да освести утицај личних конструкција у професионалном контексту на нове професионалне ситуације. Личне кон-

струкције о којима је овде реч настале су на основу ранијих искустава у професионалном и приватном животу и представљају „кондензовано“ искуство у форми личних значењских оквира, помоћу којих појединац осмишљава нова искуства и планира акције (Kelly, 1955). Управо овде долазе до изражаја фацитаторске вештине којима ментор треба да располаже, јер му неће бити од превелике користи његова стручна знања за подстицање учења приправника у двострукој петљи. Другим речима, овде је потребно да ментор води приправника кроз процес анализе и промене личних уверења, а не да му нуди готова решења или искуства праксе.

Технике од посебне важности за другу фазу јесу Лествичење (Hinkle, 1965) и АБЦ (Tschudi, 1977). Лествичење служи за испитивање надређених уверења и вредности неке особе. Наиме, психологија личних конструката (Kelly, 1955) полази од идеје да су личне конструкције устројене у хијерархијски систем, тако да су сва конкретна значења и поступци вођени малим бројем надређених вредности. Лествичење се примењује тако што интервјуер поставља питања: „Зашто је то важно?“, „Због чега?“, „Зашто?“ и слично. Следи пример примене технике Лествичење :

Наставник: *Ја увек више волим класичну наставу, него да користим Интернет.*

Ментор: *Зашто се Ви држите класичне наставе?*

Наставник: *Зато што је у том случају наставник посвећен ономе што треба да ради, а то је да преноси ученицима знање.*

Ментор: *Шта је, по Вашем мишљењу, супротност преношењу знања?*

Наставник: *Када се наставник прилагођава ученицима и ономе што је тренутно популарно код ученика.*

Ментор: *Због чега је Вама лично више стало да ученицима пренесете знање, него да се прилагођавате ономе што је код ученика популарно?*

Наставник: *Зато што наставник који преноси право знање може да рачуна на ауторитет и да буде угледан наставник.*

Ментор: *А, какав је наставник који се стално прилагођава ученицима?*

Наставник: *Нажалост, наставници све више постају клонови, који треба да забављају децу.*

Техника АБЦ се користи за испитивање имплицативних дилема у систему конструката неке особе (Hinkle, 1965). Имплицативне дилеме настају када наши избори доводе истовремено и до жељених и до нежељених последица, услед чега можемо осетити збуњеност и оклевање да поступимо на одређени начин. Честу тешкоћу приликом подстицања промене код фацититираног представља ситуација у којој особа „оклева“ да елаборише пожељну алтернативу или позицију и задр-

жава понашање, које и сама оцењују као проблематично. Овакво, на први поглед, несхватљиво поступање указује на то да пожељна позиција носи истовремено позитивне и негативне импликације, па је особа у тешкоћи да се определи. Фин Чуди развио је модел АБЦ за испитивање имплицитивних дилема, који је схематски представљен на Слици 5 (Tschudi and Winter, 2012). На нивоу А се дефинишу опције између којих особа бира, то јест, дефинише се опција коју особа види као пожељну, али „избегава“ да поступи према њој (пожељна позиција). На нивоу Б се осветљавају недостаци непожељне позиције и предности пожељне. Кључан је ниво Ц за разумевање дилема са којима се неко суочава, јер осветљава „скривене“ ризике пожељног решења и добити које ипак доноси тренутна непожељна позиција. Техника АБЦ представља примену Модела АБЦ у конверзацији са особом чију промену желимо да подстакнемо. Ова техника омогућује покретање рефлексивног дијалога о могућностима да се избегну недостаци пожељног правца промене и да се задрже добре стране актуелног стања.

А проблематичан конструкт	а1 непожељна позиција	а2 пожељна позиција (ПП)
Б елаборација конструкта А	б1 недостаци НП	б2 предности ПП
Ц дефинисање дилеме	ц1 предности НП	ц2 недостаци ПП

Слика 5. Модел АБЦ (према Tschudi and Winter, 2012)

Следи фаза у којој фацитирани уз помоћ ментора осмишљава потенцијална нова решења која ће му обезбедити достизање жељеног циља професионалног учења. Конкретније речено, у овој фази се разматрају потенцијална нова решења, анализирају могућности за нове улоге и изводе мисаони експерименти у којима особа предвиђа исход тих решења и улога. За подстицање професионалног учења приправника у овој фази менторисања најпогоднија су *отварајућа питања*. То су питања којима се особе подстичу да сагледају последице својих уверења, чиме их заправо преиспитују и увиђају да су могуће и другачије перспективе за сагледавање одређеног проблема. На тај начин, ова питања „отварају“ нечије мишљење за креативна и иновативна решења. Примери отварајућих питања, која ментор-фацитатор може поставити приправнику:

Шта је оно што бисте могли да урадите када бисте имали такво окружење за рад, а што сада не можете?

Како би било да уместо о идеалном решењу причамо о оптималном?

Да је то Ваша ситуација, шта би писало у пожељном сценарију, сценарију „Како бих ја желела да решим тај проблем?“

Шта је то што можете да урадите другачије када се следећи пут нађете у сличној ситуацији?

Како би Вама било да сте у позицији те друге особе? Шта бисте доживели?

Како би овај проблем посматрао неко чије мишљење цените? А како би посматрао неко ко је у позитивном смислу другачији од Вас? А како бисте Ви кроз десет година посматрали овај проблем? Шта Вам ове перспективе на проблем могу речи о његовом решавању?

Након фазе у којој се подстиче осмишљавање нових решења следи фаза експериментације, у којој се планирају, припремају и изводе конкретни експерименти у пракси, са циљем провере одрживости нових конструкција (Слика1). Након што су нова значења осмишљена и елаборисана у претходној фази, потребно их је конкретизовати и превести у изводљиве акте. Извођење експеримента је активност која се пажљиво планира и припрема, како би се постигли најбољи ефекти, а ризици свели на минимум. Неопходно је да ментор-фацитатор помогне фацититаном да јасно дефинише очекивања од експеримента и да их изрази кроз релевантне и проверљиве претпоставке, да осмисли садржај експеримента и контекст у коме ће се експеримент изводити, да дефинише критеријуме за евалуацију исхода експеримента. Посебно је важно осигурати то да је фацититани у стању да се носи са евентуалним негативним исходима експеримента.

Техника којом се ментор-фацитатор нарочито служи у овој фази је Експеримент (Kelly, 1955), али и технике из претходних фаза, као што су отварајућа питања и поново Линија жељене промене. Техника Експеримент је кључна у овој фази, јер омогућује планирање, припрему и пробно извођење неког конкретног поступка. Приликом планирања експеримента: а) преговара се о хипотези коју би требало тестирати, б) планира се конкретно понашање/меру коју би фацититани требало да предузме, контекст као „позорница“ за извођење тог понашања и динамика извођења и б) преговара се о критеријумима за евалуацију исхода експериментисања. Током припреме, разматрају се ризици различитих ситуација у којима се може извести експериментална радња и симулира изабрана експериментална ситуација да би се фацититани припремио за њено извођење. На крају следи извођење експеримента и евалуација његових исхода.

Последња фаза представља евалуацију, што значи да у њој преовлађују активности процене резултата експериментисања и ревизије личних уверења. Евалуација подразумева сагледавање позитивних и негативних ефеката експериментисања, одмеравање тих ефеката у односу на постављени циљ и сагледавање ширих импликација експерименталних „налаза“. Смисао евалуације је и да се унесу корекције у понашања која су била предмет тестирања, ради оптимализовања њихових ефеката. Оно што је важно имати у виду, евалуација се спроводи на основу критеријума који су фацититираном релеватни, а не на основу неких универзалних и „спољашњих“ критеријума. У овој фази се поново могу оркестрирати различите технике коришћене у претходним фазама, али овога пута са циљем да се оцени успешност достизања жељеног циља и ефекти промене. Техника која је специфично применљива у овој фази јесте давање повратне информације. Кључно за успешно давање повратне информације фацититираном јесте да се испоштују три „правила“: 1) похвала пре замерке – треба започети оним што је добро у активностима фацититираног и конкретни изнети достигнућа промене; 2) јасно информисати о могућностима побољшања – потребно је сажето коментарисати најзначаније слабости промене и то у форми која подстиче дијалог о могућностима њиховог превазилажења; 3) омогућити учење из искуства – не треба исправљати грешке фацититираног и нудити му готова решења, већ омогућити да учи на сопственим грешкама.

На крају, важно је истаћи да је процес фацититације нелинеаран, то јест да је његова карактеристика спирално одвијање. То значи да се ради о „полуструктурисаном“, флексибилном и реверзибилном процесу, који је нелинеаран у двоструком смислу: (а) постоји могућност поновног враћања у претходне фазе, при чему постоји кретање ка све обихватнијем нивоу, што обезбеђује прогресивност; (б) поједине технике менторисања користе се у више фаза. Такође, можемо говорити и о цикличном кретању, пошто се процес може понављати, након што се одвијање свих фаза заврши у једном циклусу. Тада је могуће ући у преговарање око неког новог циља сарадње у менторско-фацититаторском односу.

Литература

- Argyris, C. (2007). Double – loop learning in a classroom settings; in M. Reynolds & R. Vince (eds.): *The handbook of experiential learning and management education* (pp. 21–34). Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1916/1944). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Simon & Schuster Inc.
- Džinović, V. (2010). Principi podsticanja individualne promene u profesionalnom razvoju nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović (prir.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (pp. 147–170). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen and R-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 377–404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinkle, D.N. (1965). The change of personal constructs from the viewpoint of a theory of construct implications. PhD thesis. Ohio State University.
- Kelly, G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Pope, M. L. and Denicolo, P. M. (2001). *Transformative education: personal construct approaches to practice and research*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- Salmon, P. (2003) A psychology for teachers. In F. Fransella (ed.) *International Handbook of Personal Construct Psychology* (pp. 311–318). London: Wiley.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Tschudi, F. (1977). Loaded and honest questions: A construct theory of symptoms and therapy. In D. Bannister (Ed.), *New perspectives in Personal Construct Theory* (pp. 321–351). London: Academic Press.
- Tschudi, F. and Winter, D. (2012). The ABC model revisited. In P. Caputi, L.L. Viney, B.M. Walker and N. Crittenden (Eds.), *Personal construct methodology* (pp. 89–108). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Wenger, E., McDermott, R. and Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Whitmore, J. (2002). *Coaching for performance*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV) (2009). *Mentor i pripravnik: Vodič za nastavnike, vaspitače i stručne saradnike*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

ДИРЕКТОР И ПРАЋЕЊЕ КВАЛИТЕТА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

Јелена Радишић

Факултет за образовне науке, Универзитет у Ослу

Директор школе треба да има увид у конкретне праксе наставника, да се тај увид остварује кроз редовне посете часовима, а прикупљене информације користе за циљано унапређивање рада свих наставника. С тим у вези важно је развити климу унутар које је посета часовима део свакодневне праксе, а не нешто што се дешава „по казни“ и „само појединим наставницима“.

Увод

Квалитетно руковођење образовно-васпитном установом подразумева широк спектар улога и активности директора. Међу њима се посебно истичу оне у вези са унапређивањем квалитета наставног процеса. Текући *Правилник о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања* ("Сл. гласник РС", бр. 38/2013) такође препознаје ову област, а обезбеђивање и унапређивање наставне праксе је међу најзначајнијим задацима у опсегу рада руководиоца школе.

Унапређивање наставне праксе у школи може се одвијати на различите начине и препорука је да то директори школа чине тако што настоје да обезбеде услове којима се подстиче професионални развој свих запослених у школи, систематски прате и вреднују рад запослених, раде на унапређивању мотивације и подржавајуће климе унутар школе, али и путем конкретних активности попут „остваривања инструктивног увида и надзора образовно-васпитног рада у складу са планом рада и потребама установе“ (Ibidem.). Последње наведено подразумева да директор школа има увид у конкретне праксе наставника, да се тај увид остварује кроз редовне посете часовима, а прикупљене информације користе за циљано унапређивање рада свих наставника.

С тим у вези важно је развити климу унутар које је посета часовима део свакодневне праксе, а не нешто што се дешава „по казни“ и „само појединим наставницима“. Такође, увид у рад наставника не одвија се искључиво током посете, већ значајан елемент ове праксе

подразумева и краћи разговор са наставником пре предвиђене посете и давање повратне информације након посете (Ubben, Hughes, & Norris 2004; Zepeda, 2007). Уједно ово је и приступ који се међу наставницима показао као пракса коју и они сами цене (Bouchamma, 2005). Давање повратне информације представља посебно поглавље овог приручника, док ће у овом прилогу нагласак бити на акивностима које се дешавају пре посете часу и током њега. Такође, овим прилогом немамо намеру да покријемо све аспекте разговора пре посете и посматрања часа, нити то дужина овог прилога омогућава, већ нам је циљ да директорима школа пружимо оквир за размишљање како приступити посетама овог типа и како се прикупљене информације могу користити на нивоу школе и за даљи професионални развој свих наставника.

Припрема за посету и кратак разговор пре часа

Остваривање инструктивног увида и надзора образовно-васпитног рада у складу са планом рада и потребама установе је захтеван и континуиран процес (Danielson, 2011). Он не подразумева пуко давање оцене наставнику у вези са његовим учинком (слично сумативној процени), већ представља оруђе унапређивања рада наставника, а прикупљене информације представљају основу планирања даљег професионалног развоја како наставника, тако и установе (слично формативној процени). У том смислу целокупан процес ће бити учинковит само онда када и наставник има доживљај да се он одвија у клими која нема за циљ да оцени већ да *унапреди и подржи* (Hinchey, 2010).

Важно је:

- да наставник буде упознат са циљевима посматрања, као и да су они предмет договора
- осврнути се на претходне ситуације посматрања уколико ово није прва посета часу у току школске године
- уколико је то могуће спровести разговор пре посете часу у учионици у којој ће се час и одржати
- дати прилику наставнику да искаже у којим областима васпитно-образовног рада му је можда потребна додатна подршка
- да унапред припремите листу питања која желите да поставите

Управо из тог разлога *разговор пре посете часу* има за циљ да креира заједнички оквир посматрања које предстоји (слика 1), али и да демонстрира значај компоненте *унапређивања и подршке*. Уједно, *разговор пре посете часу* отвара простор за дијалог између директора и наставника у вези са предвиђеним оквиром посматрања (Green, 2010), аспектима који ће бити у фокусу опсервације, даје могућност директору да се упозна са неким основним информацијама о одељењу и наставној јединици, а наставнику да рефлектује и

евалуира планиране активности (Ubben et al., 2004; Range, Zoung & Hvidston, 2013; Saginor, 2008).

Током ове активности успоставља се и фокус посматрања, односно њега могу одредити и наставник и директор (Zapeda, 2007, 2014). У првом случају наставник је тај који одређује шта су кључни аспекти опсервације спрам сопствених интересовања, плана професионалног развоја и слично. Идеја је утемељена на претпоставци да наставник уме критички да промишља о сопственој пракси и ове увиде користи за унапређивање свога рада (Brokfield, 2017). Посматрање током кога фокус опсервације успоставља директор подразумева експлицитније циљеве посматрања (Range, Scherz, Holt, & Young, 2011) и чешће се примењује у раду са наставницима приправницима или наставницима који су под одређеном мером (на пример, након инспекцијског надзора у школи). Без обзира на фокус, претпоставка је да директор поседује компетенције из области поучавања и учења. Уједно, што директор поседује већи корпус знања из предмета и методике наставе предмета који се посматра, даљи процес опсервације му је свакако лакши.

<p>На који начин намераваш да пратиш напредак ученика током часа?</p>	<p>Обратите пажњу са којом лакоћом наставник уме да објасни шта је то што ће ученик умети да уради због тога што разуме одређени концепт (појам). Шта су наставнику показатељи да треба да прилагоди процес подучавања током часа?</p>
<p>Како су организоване активности током часа?</p>	<p>Обратите пажњу да ли је довољно времена остављено за планирани рад у групи, с обзиром на контенст задатка. Како наставник планира прелаз из једне активности у другу?</p>
<p>Како ће бити организована интеракција током часа?</p>	<p>Ученици раде у малим групама Наставник комуницира са ученицима индивидуално или док раде у пару (да ли је доминантан само један облик интеркације?) Наставник планира да охрабри учешће ученика – да ли постоји конкретан план како ће то урадити?</p>
<p>Да ли си и раније користила историјске приче као потку наставне јединице?</p>	<p>Обратите пажњу на лакоћу са којом наставник уме да објасни зашто бира одређени приступ? У којој мери је дата активност новина за ученике и на који начин наставница планира да одржи интересовање за причу у контексту наставне јединице?</p>
<p>Како ће се час завршити?</p>	<p>Обратите пажњу на то да ли постоји идеја завршне активности или се час окончава са школским звоном.</p>

Слика 1. Примери питања током разговора пре часа

На крају савет је и да се *разговор пре часа* одржи бар један дан пре самог посматрања јер ће тако и директор и наставник имати довољно времена за додатно промишљање о планираним активностима које би требало да своје место нађу током часа који се посматра.

Посета часу

Посета часу има за циљ прикупљање података о процесу наставе и учења, у вези са конкретном праксом наставника. С тим у вези посматрање часа се одвија у неколико сукцесивних корака. Непосредно посматрање даје основ за дескрипцију посматране наставне јединице, након чега следи интерпретација на основу прикуљених података (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2005).

Посматрање и даља дескрипција могу се вршити на више начина. Могуће је посматрати целокупну наставну јединицу или један њен део (Marzano, Frontier, & Livingston 2011); опис часа може уследити имајући у виду опште унапред договорене димензије посматрања или бити заснован на структурираним протоколима за опсервацију. Такође, за разлику од посматрања које се одвија у истраживачке сврхе, током кога је од изузетне важности да истраживач/посматрач буде „невидљив“, посматрање које има за циљ унапређивање квалитета рада наставника то нужно не подразумева (Saginer, 2008). То уствари значи да уколико је потребно јасније сагледати рад у пару или малој групи, пратити одређену активност и слично, „дозвољено“ је да директор буде ближи самој активности и њеним учесницима (на пример, шетња између клупа или заузимање позиције која омогућава праћење рада мање групе ученика).

Уколико посматрање није засновано на структурираном протоколу важно је поседовати листу тема или општи оквир посматрања. На тај начин, сам процес посматрања је смисленији. Уједно, оквир представља исход преходног договора унутар школе и доприноси клими у којој је опсервација часова део свакодневне праксе, а прикупљени подаци се користе за унапређивање рада школе. У исто време, постојање оквира представља основу за разговор пре посматрања и омогућава и наставнику и директору да потенцирају неке од постојећих аспеката. Табела 1 представља један такав пример.

Табела 1. Пример оквира за посматрање
(адаптирано према: Saginor, 2008)

Димензија	На шта треба обратити пажњу?
Како изгледа ток часа?	Колико је времена неопходно наставнику да уведе ученике у активност? Да ли су ученицима те рутине већ познате или представљају новину, па им треба више времена да пређу из активности у активност?
Рад ученика у групи	Да ли ученици чекају додатну инструкцију наставника или започињу групни рад након иницијалне инструкције? Да ли је рад у групи огледало заједничке активности или сваки ученик ради задатак сам за себе? Да ли ученици разговарају о појмовима који су у фокусу активности или је разговор усмерен на теме које су изван фокуса?
Шта ради наставник?	Ученици раде у групи – На који начин се наставник креће међу ученицима? Само проверава да ли се баве задатком и наставља ка другој групи или мора поново да их уводи у активност? Да ли је разговор са ученицима такав да показује да је наставник свестан могућих погрешних уверења, интересантних идеја и сл.? Фронтални рад – на који начин наставник „увлачи“ све ученике у групну дискусију? Какав тип питања наставник поставља? Ко учествује у разговору, мањи број истих ученика или се у дискусију укључују различити ученици? На који начин наставник осигурава да се промишља о идејама које се износе (на пример, неко од ученика записује на табли, време за индивидуално размишљање или у пару)? Да ли сви ученици имају једнаку прилику да изнесу своје мишљење?
На који начин се час завршава?	Да ли постоји завршна активност или се час завршава школским звоном? Да ли наставник подсећа ученике да се крај часа ближи и постоји неки вид сумирања? Да ли наставник задаје домаћи или даје ученицима информацију о теми и активностима на предстојећем часу?

Опсервација часа на основу протокола је далеко више структурирана, у смислу да је приликом сваке опсервације дефинисан поступак бележења информација, ниво специфичности ставки које се мере и формат кодирања забележених догађаја. Тако, на пример, одређени догађај можемо мерити на нивоу свих понављања истог догађаја у једном интервалу или само да ли се дати догађај десио или не. У исто време одређени догађај можемо кодирати на основу више аспеката или

само једног од њих (на пример, интеркација између наставника и ученика се може посматрати с обзиром на њен садржај, али и улоге ученика интеракције). Протоколи се могу користити за опсервације током којих се бележи целокупан час или само један интервал у оквиру истог и захтевају увежбаност особе која протокол примењује (Радишић, 2016). Како ово изгледа у пракси? Ево неколико примера.

Пример 1. *Интеракција на часу*

Интеракција на часу важан је аспект организације часа. Можемо је анализирати са аспекта броја ученика који у њој учествују, начина на који се одвија, учесталости са којом се јавља на часу и слично. Унутар одређеног протокола интеракција може бити уткана у одређену област протокола или представљати засебну димензију. Може бити бележена у одређеним интервалима или на нивоу целокупне јединице посматрања (на пример часа). Када анализирамо интеракцију на часу, веома је важно да имамо на уму, не само са којим бројем ученика наставник комуницира, већ и величину одељења (Табела 2). Оба параметра би требало узети у обзир приликом доношења закључака након опсервације.

Табела 2. Величина одељења и број ученика са којима наставник комуницира

Величина одељења	мање од 15 ученика	од 16 до 30 ученика	од 31 до 45 ученика
Индивидуално	1 ученик	1 ученик	1 ученик
Мања група	2 - 5 ученика	2 - 10 ученика	2 - 15 ученика
Већа група	6 - 14 ученика	11 - 29 ученика	16 - 44 ученика
Одељење	N=15	N=30	N=45

Напомена: Приказани распон вредности у ћелијама табеле служи као илустрација релативног односа броја ученика у одељењу и броја ученика који учествују у директној комуникацији са наставником у датом тренутку посматрања. Ово нису апсолутне вредности и као такве могу бити предмет договора тима који врши посматрање. (Делимично адаптирано према: Stallings & Kaskowitz, 1974.)

Дата схема се може користити за одређивање доминантног облика интеракције на часу или бележење у одређеним интервалима (на пример, првих 10 минута часа). Један од начина за бележење интеракције и односа наставника и ученика може бити и на нивоу ставки у оквиру којих је потребно забележити степен учесталости или присутности или дату тврдњу образложити коментаром дескриптивног карактера.

Табела 3. Атмосфера на часу
(преузето из Радишић, 2013, а адаптирано према Saginor, 2008)

		0	1	2	3
Радна атмосфера на часу	Наставник одржава степен реда/дисциплине који омогућава учење; ученици слушају наставника и учествују у активностима.				
	Ученицима се дају јасне смернице како би се избегли конфузија и прекидање тока активности сталним постављањем питања.				
	На часу преовладава радна атмосфера тј. активна тишина / конструктивна бука.				
	Током индивидуалног / групног рада ученици који не раде с наставником баве се релевантним и важним задацима.				
	Ученици су навикнути на одређен редослед активности, а прелаз из активности у активност је готово неприметан.				
Норме понашања су јасне и поштују се	Јасно су утврђене одељенске норме понашања (на пример, евидентно је из понашања ученика).				
	Јасно су утврђене последице одређених облика понашања и оне се доследно примењују.				
	Готово да нема ремећења и неприкладних прекидања.				
	Јасно су утврђени облици понашања у односу на ненаставне обавезе и ученици их се доследно придржавају.				
Понашање је прикладно и пуно поштовања	Наставник успоставља дисциплину ради превенције, поштујући друге.				
	Уколико је потребна интервенција наставник контролише ситуацију уз минимално ремећење активности која је у току.				
	Ученици се унутар одељења осећају сигурним и нема малтретирања, узнемиравања и неприкладног изражавања.				
	Наставник успоставља топао однос са ученицима.				
	Наставник се обраћа ученицима са уважавањем, не користи иронију или сарказам.				
Ученици указују поштовање једни другима, и међусобно сарађују	Ученици размењују идеје и слушају једни друге.				
	Ниједан ученик не доминира.				
	Ученици имају прилике да сарађују и раде у пару или у групи.				
	Ученици усклађују напоре и деле одговорност за резултат.				

Прикупљени подаци и њихова даља употреба

Део процеса опсервације свакако је давање повратне информације након опсервираног часа. Како је ово тема посебног поглавља у оквиру овог Приручника, наша пажња биће усмерена на даљу употребу података прикупљених током праћења квалитета наставног процеса путем посматрања.

Прикупљени подаци се могу користити на више начина. Један од начина је, свакако, као подршка професионалном развоју појединих наставника, посебно онима који су у процесу увођења у професију наставника. Други могући сценарио јесте у сврху планирања професионалног развоја на нивоу стручног актива. У том случају, прикупљени подаци се везују за ужу стручну област (предмет) што може значити и да су саме опсервације вршене тако да је фокус био на одређеном аспекту рада предметних наставника, а прикупљени подаци трасирају даљи пут едукације и подршке које наставници у наредном периоду добијају. Унутар стручног актива податке опсервације могуће је користити и за уједначавање критеријума процене између предметних наставника или за анализу појединих пракси, заснованих на заједничком планирању наставне јединице. У оба случаја директор установе је активни учесник овог процеса.

Посматрање часова групе предмета може бити и део развојног плана школе у оквиру системског циља унапређивања квалитета наставног процеса у установи. У том случају, директор и стручни сарадници са члановима тима циљано планирају посету одређеној групи предмета, анализирају прикупљене податке и планирају даље активности на основу истих. Ове активности могу укључивати планирање стручног усавршавања унутар и/или изван школе, а поновљено посматрање часова може служити као валидација нових примењених пракси. На овај начин, пракса посматрања часова је у служби процеса унапређивања квалитета рада установе у домену наставе и учења и додатно подржава промоцију улоге директора као педагошког лидера установе којом руководи.

Препоруке за крај

Без обзира на сврху посматрања, свако присуство једног или више посматрача на часу, у извесној мери мења динамику часа. Из тог разлога важно је имати на уму неколико ствари. Пре свега, сви учесници посматрања морају знати унапред да ће се оно десити – то укључује и ученике. Затим, важно је креирати климу у којој посматрање часа није

опажено као вид контроле, већ оруђе на нивоу школе чија сврха јесте унапређивање наставног процеса. На крају, особа која посматра час, без обзира да ли је у питању директор школе, стручни сарадник или други наставник, мора имати јасну представу шта је сврха посматрања и на који начин и према којим критеријумима се посматрање одвија. Само у том случају повратна информација особи која је била у фокусу опсервације може бити сврсисходна, као и каснија употреба прикупљених података.

Литература

- Bouchamma, Y. (2005). Evaluating teaching personnel. Which model of supervision do Canadian teachers prefer? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(4), 289-308.
- Brokfield, S.D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher* (2nd. Edition). San Francisco: Josey-Bass.
- Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational Leadership*, 68(2), 35-39.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P. & Ross-Gordon, J.M. (2005). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. Boston: Allyn and Bacon.
- Green, R.L. (2010). *The four dimensions of principal leadership: A framework for leading 21st century schools*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hinchey, P.H. (2010). *Getting teacher assessment right: What policymakers can learn from research*. Boulder: National Education Policy Center.
- Marzano, R.J., Frontier, T. & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Range, B.G., Young, S. & Hvidston, D. (2013). Teacher perceptions about observation conferences: what do teachers think about their formative supervision in one US school district?, *School Leadership & Management*, 33(1), 61-77.
- Range, B.G., Scherz, S., Holt, C.R. & Young, S. (2011). Supervision and evaluation: The Wyoming perspective. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 23(3), 243-265.
- Radišić, J. (2013). *Uticaj pedagoških koncepcija nastavnika na nastavni proces* (doktorska disertacija). Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Radišić, J. (2016). Posmatranje časa u funkciji unapređivanja nastave i učenja. U Maksić, S. & Đerić, I. (Ur.), *Razvoj istraživačke prakse u školi* (str. 75-100) Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stallings, J. & D. Kaskowitz (1974). *Follow-Through Classroom Observation Evaluation*, Stanford Research Institute, Stanford, CA.
- Saginer, N. (2008). *Diagnostic Classroom Observation: Moving Beyond Best Practice*, Sage Publications.
- Ubben, G.C., Hughes, L.W. & Norris, C.J. (2004). *The principal: Creative leadership for excellence in schools* (5th Ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Zepeda, S.J. (2007). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (2nd Ed.), Larchmont, NY: Eye On Education.
- Zepeda, S.J. (2014). *The Principal as Instructional Leader: A Handbook for Supervisors* (2nd Ed.), NZC, London: Routledge.

ДАВАЊЕ ПОВРАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ ПОСЛЕ ПОСМАТРАЊА ЧАСА

Дејан Станковић

Центар за образовне политике, Београд

Основни принцип којег се треба придржавати током давања повратне информације је да наставнику треба пружити помоћ за самопомоћ, односно треба га подстаћи да размишља о својој пракси и трага за новим педагошким решењима за изазове са којима се суочава.

Увод

Међу најважнијим улогама директора образовно-васпитних установа је улога педагошког лидера. На кључни значај педагошког лидерства за успешно функционисање школе и постизање добрих резултата упућују резултати бројних педагошких истраживања широм света. Оваква улога директора је препозната и у домаћем контексту – наиме, у Правилнику о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања међу најважнијим очекивањима од директора је то да обезбеђују и унапређују квалитет наставног и васпитног процеса. То могу чинити на више начина, а овде истичемо оне који су у непосредној вези са тематиком овог рада – директор: обезбеђује услове и подстиче професионални развој запослених; ствара позитивну и подржавајућу радну атмосферу; систематски прати и вреднује рад запослених, мотивише их и награђује за постигнуте резултате. Правилник упућује директоре и на неке специфичне праксе које треба да осигурају професионални развој наставника и унапређивање наставног процеса.

Директор:

- поставља себи и запосленима остваривање највиших професионалних стандарда;
- показује поверење у запослене и њихове могућности за остваривање квалитетног образовно-васпитног рада и побољшање учинка;

- остварује инструктивни увид и надзор образовно-васпитног рада у складу са планом рада и потребама установе;
- подстиче и иницира процес самовредновања рада и постављања циљева заснованих на високим професионалним стандардима и подржава континуирани професионални развој.

Ефикасан начин за остваривање улоге педагошког лидера је посматрање и заједничка анализа часова. Посматрању часова посвећен је посебан одељак у овом приручнику. Овде ће пажња бити посвећена главним правилима за заједничку анализу посматраног часа, односно препорукама како да директор (и сви други који се анагажују у овим активностима) пружи наставнику повратну информацију која ће обезбедити даље учење и професионални развој наставника, истовремено негујући добар међуљудски и колегијални однос.

У процесу посматрања и анализе часа, подразумева се да директор треба да поседује компетенције из области поучавања и учења (према језику стандарда компетенција наставника – К2) и за ову сврху ово и јесте најважнији сет компетенција. Такође, што директор има већа знања из наставних области, предмета и методике наставе (К1 компетенције) конкретног наставног предмета из којег се анализира час, то ће му овај процес само бити лакши. Трећа важна област компетенција којима директор треба добро да влада да би пружио делотворну повратну информацију јесу компетенције за комуникацију и сарадњу. У Правилнику о стандардима компетенција директора истиче се да директор треба да комуницира са запосленима јасно и конструктивно. Ту се, међутим, отвара значајно питање – како у сложенем педагошком контексту комуницирати јасно и конструктивно? Још конкретније, како комуницирати јасно и конструктивно након посматраног часа? У овом кратком раду понуђен је низ препорука као одговор на ово питање. Придржавање ових препорука не гарантује успех, али би свакако требало да значајно повећа шансе да повратна информација буде корисна за све укључене стране, а највише за ученике, за њихово боље и лакше учење и напредовање. Коначно, многе од препорука које следе су таквог карактера да се њихова примена може лако видети и у многим другим ситуацијама, ван контекста анализе часа.

Правила за давање повратне информације

Основни принцип ког се треба придржавати током давања повратне информације је да *наставнику треба пружити помоћ за самопомоћ*, односно треба подстаћи наставника да размишља о својој пракси и

трага за новим педагошким решењима за изазове са којима се суочава. Поред овог основног принципа, постоји низ правила на које, такође, треба обратити велику пажњу.

За успешну повратну информацију неопходно је створити повољне услове за разговор. Најпре, потребно је обезбедити адекватно време и просторне услове. Повратна информација не би требало да буде дата "на брзину" – неопходно је инсистирати на томе да разговор може да траје онолико дуго колико је то потребно како би саговорници могли да посвете довољну пажњу свакој важној теми. Потребно је, такође, обезбедити и адекватан простор у којем ће се разговор одвијати без ометања.

Од особе која даје повратну информацију очекује се пуно уважавање наставника чији се час анализира, посебно његових компетенција и искуства. Треба бити свестан да наставник вероватно боље разуме контекст у којем се конкретни час одвија (конкретне ученике, ранија искуства у настави, а свакако и садржаје и наставни програм предмета) и да неко са стране не може све то види за један час. *Уважавање наставника, подразумева љубазност и емпатију* која ће допринети креирању пријатне атмосфере у којој се развија осећање међусобног поверења (на пример сасвим је умесно рећи "Приметила сам да Вам је било тешко у тој ситуацији"). На тај начин, биће ублажени потенцијални отпори и отвориће се пут ка непосреднијем и отворенијем разговору.

Приликом заједничке анализе часа саговорника треба активно слушати. О томе шта је активно слушање и замкама у које саговорници лако упадају биће више речи на крају одељка. Овде истичемо само основно правило активног слушања "Док говориш, слушам тебе, а не себе".

Приликом давања повратне информације директори треба да буду искрени и отворени и да "стоје" иза оног што говоре. Неаутентични коментари се често дају лако препознати и то ће неповољно утицати на међусобни однос. Треба избегавати околишање, улепшавање, сувишну куртоазију. С друге стране, у неким ситуацијама није пожељно нити све изрећи. Можда је најкорисније држати се следеће максиме: "Све што је истинито не желим да кажем, али све што кажем је истинито".

Приликом заједничке анализе часа разговор треба водити ненаметљиво. Давање повратне информације није "једносмерна улица", није монолог директора, нити простор где он треба да каже све што мисли и зна. Боље је наставнику дати прилику да сам говори о не-

ким темама које му се чине важним – онда када се то поклопи са оним о чему и директор жели да говори, то је онда најбоља прилика да се догоди сврсисходна размена мишљења путем које се одвија учење. Уколико, ипак, остану теме којих се наставник није дотакао, а директор жели да их истакне, то треба да учини ненаметљиво - (нпр. "Приметио сам да сте значајан део часа посветили раду ученика у паровима. Неколико ученика, чини ми се, није обрађало пажњу на оно што сте од њих тражили.") Потребно је дакле, да постоји равнотежа између количине информација које саговорници дају.

Увек треба имати на уму циљ који се намерава постићи повратном информацијом. Он, с једне стране, зависи од фазе у којој се сарадња налази и карактера односа између укључених страна. Циљеви опсервације и давања повратне информације би, преваходно, требало да буду унапред договорени између наставника и директора. Шта је оно што стављамо у први план? Шта ћемо посматрати, о чему ћемо разговарати и с којом сврхом?

Повратну информацију треба пружити на време - повратна информација има најјачи ефекат када непосредно следи активност на коју се односи.

У повратној информацији треба бити конкретан – говорите о конкретном понашању, ситуацији (свакако не о личности, карактеру особе). Уопштени искази попут "Добро сте држали пажњу ученика" мање су информативни од коментара: "Пример који сте искористили им је очигледно био близак и занимљив, то се видело по томе како су Вам након тог примера постављали добра питања".

Треба пре похвалити него дати негативан коментар. Прво, колико год да је нешто лоше изведено, мора бити да је нешто у томе било и позитивно, вредно похвале. Друго, уколико постоји тенденција да се пажња ставља на мањкавости, постоји опасност да остану непримећени добри поступци. Треће, и оно што заслужује критику не би требало рећи у облику негативног исказа ("Ваша реакција на погрешан одговор није била прикладна"), већ пре у форми питања, трагања за алтернативним могућностима, новим решењима ("Како сте још могли да реагујете када је ученик дао погрешан одговор?")

Треба избегавати давање готових решења и одговора, давање савета ("то би требало овако радити"). Увек је присутно велико искушење да се директно помогне, посаветује. Иако то свакако није неопростива грешка, делотворније по учење је пружити подршку наставнику да до важних увида дође сам (што не значи самостално), него да су му они саопштени или показани.

У повратној информацији треба ограничити коментаре на неколико аспеката. Пружите онолико информација колико је саговорник спреман да прими, а не колико сте ви у стању да дате. Превише информација тешко може да се обради, па може да изазове и одбојност. И поред тога што ћете се потрудити да давање повратне информације буде што природнији и релаксиранији процес, може се десити да наставник ипак буде под неком врстом стреса (јер је био предмет процене, ишчекује коментаре). Тада посебно не треба бити преопширан у коментарима, већ фокус ставити на најважније ствари (најбоље на оне ствари које су договорене као заједнички циљ посматрања и анализе часа).

У повратној информацији требало би разграничити опис ситуација ("објективна" дескрипција) од њиховог тумачења (које укључује ставове, вредности, осећања). То није тако лако учинити, али треба улагати напор да се направи ова дистинкција. То није тако лако учинити, али треба улагати напор да се направи ова дистинкција. Када се дају интерпретације корисно је нагласити да је реч о личним размишљањима и ставовима (на пример "Оно што ми се допада у Вашем приступу...") Након што се постигне сагласност шта се на часу објективно догодило, тек тада се отвара простор за разговор и преговарање о томе како те ситуације све могу да се тумаче и који је најпродуктивнији приступ томе. Почетно инсистирање на одређеној интерпретацији дешавања на часу може брзо да ограничи простор за дијалог.

Треба проверити да ли је наставник разумео повратну информацију и да ли је потребно да преформулишете оно што сте рекли. Увек треба имати у виду да је давање повратне информације дијалог, а не монолог.

Током анализе часа веома је корисно заједнички трагати за алтернативним приступима и техникама, новим решењима, иако се неретко очекује да се током давања повратне информације пруже конкретни савети о томе шта и како наставник треба да чини даље. Важно је и заједнички размотрити и поставити нове циљеве за наредни период, те начине њиховог достизања и проверавања.

Препоручени кораци у давању повратне информације

Давање повратне информације након посматраног часа може се поделити у четири корака.



Први корак је *самопроцена* – наставнику треба пружити прилику да сам прокоментарише свој час, истакне аспекте који су му важни и да своје мишљење о ономе што је било у фокусу посматрања часа.

Други корак треба да садржи *похвалу* – не треба бити шкрт на похвалама, уз претпоставку да увек има нечега што похвалу завређује. Наставнику треба да буде сасвим јасно шта је то што се похваљује и у том смислу мора да буде очигледно које се то понашање, конкретни поступак истиче на позитиван начин.

У трећем кораку је нагласак на заједничком разматрању тога *шта може боље* – директор треба мање или више експлицитно да каже шта је то што у понашању наставника не одговара очекивањима, односно стандардима квалитетне наставе. Имајући у виду правила о којима је раније било речи, делотворније је уколико директор успе да кроз вешто постављена питања помогне колеги да сам дође до оваквих увида.

Последњи корак се усмерава на *како то може боље* – у оквиру повратне информације важно је размотрити и алтернативна решења, односно могуће начине унапређења рада у тој области. Тај део повратне информације не треба да буде формулисан да звучи као намећање свог решења као једино могућег, већ то треба да буде отворен предлог и позив да се разговора о томе. Као што је већ речено, најкорисније са становишта учења јесте заједничко разматрање алтернатива, нових циљева и планова за њихово достизање. У том смислу, корисно је постављање подстицајних и отворених питања која охрабрују другу особу да изнесу што више својих размишљања и идеја.

Активно слушање

Приликом заједничке анализе часа кључно је да сви актери практикују активно слушање. Активно слушање подразумева усмеравање пажње на оно што друга особа говори, како се осећа и како се понаша, као то и да се властитим речима узврати саговорнику то како сте разумели његову. Постоји много разлога зашто у некој конкретној ситуацији нисмо у стању да стварно саслушамо саговорника или нисмо спремни на то. Навешћемо само неколико: недостатак времена, ометајуће окружење, физичка неугодност (умор, глад), природа односа са саго-

ворником, раније искуство, преокупираност другим мислима, постојање предрасуда... С друге стране, и када смо отклонили све ове факторе и када смо потпуно посвећени разговору, неки наши комуникациони обрасци могу, и поред најбоље воље, стати на пут добром међусобном разумевању. Овде ћемо кратко описати облике онога што можемо да означимо као понашања која могу ометати слушање других особа. Потенцијално препознавање ових образаца у сопственим комуникационим праксама омогућиће директору да их избегава и/или мења, али и да овакве праксе препозна код својих саговорника и покуша да усмери разговор у конструктивнијем правцу.

Облици "неслушања"

Очигледно "неслушање" – саговорник не слуша шта друга особа говори, при том његово понашање и показује да слушања нема, да су му мисли негде другде.

Псеудослушање – слушалац не слуша шта друга особа говори, али се прави да слуша, да обраћа пажњу на саговорника. Мало проницљивији саговорник ће моћи да опази да га не слушају – моћи ће да уочи да саговорник гледа "кроз њега", да изостају очекиване вербалне и невербалне реакције и слично.

Селективно слушање – слушалац чује само оно што га занима, сачим се слаже, што је њему важно, што се уклапа у његову процену ситуације.

Буквално слушање – слушалац обраћа пажњу само на садржај изговореног, али не и на осећања, специфична значења (која могу да се налазе "између редова"), прави смисао поруче који је дат кроз посебну интонацију, уз различите невербалне сигнале. Ово слушање се још зове и једнослојно слушање, јер се не примају информације које су дате у другим, претежно невербалним слојевима разговора.

Одбрамбено слушање – слушалац све поруче тумачи као напад, претњу и тежи да се од њих одбрани. На пример, "у другој половини часа сте посебно добро реаговали на погрешне одговоре ученика", слушалац чује као да је речено да то није добро радио у првом делу часа и реагује: "Да, на почетку часа им треба пуно да се примире, па се тад више концентришем на то да их смирим".

Нападачко слушање (слушање „у заседи“) – слушалац слуша саговорника са циљем да га "нападне" и то чини кад год му се учини да се његове речи могу довести у питање. Ово се може очекивати, на пример, када неко не прихвата ауторитет саговорника и жели да га

подрије или тестира на неки начин ("То је можда могло у време кад сте Ви били наставник, али бих волео да видим како бисте се снашли с данашњим ученицима").

Узурпирање разговора – слушалац само вреба тренутак када ће преузети реч. Овде имамо непрекидно преусмеравање разговора на себе, уместо правог слушања друге особе ("Да чујеш шта се мени догодило на часу кад сам први пут то радио").

Указаћемо овде на још неколико неодговарајућих комуникационих пракси приликом разговора:

Дељење савета – слушалац не покушава да разуме саговорника, већ му је главна пажња усмерена на давање савета. "Да сам на Вашем месту ја бих ово урадио...", "Мислим да убудуће треба више да користите огледе на часу".

Запиткивање – слушалац током разговора поставља велики број питања која чине да се саговорник осећа као да је на "информативном разговору".

Поентирање – слушалац једва чека потврду својих ставова и то у разговору експлицитно износи: "Ето, то је управо оно што сам и ја говорио", "Тачно сам знао сам да ћете кад-тад доћи до тог закључка".

Минимизирање – слушалац умањује значај оног што саговорник говори: "Томе дајете превелики значај", "Није то баш тако тешко као што говорите".

Преувеличавање – слушалац преувеличава оно што је саговорник рекао: "Па то је горе него што мислите", "Мислим да не схватате колико је велики проблем понашање тих ученика".

Етикетање – слушалац негативно оцењује неку конкретну ствар код саговорника и, притом ту процену проширује на читаву особу: "То је зато што си неискусан... преосетљив, сувише благ...".

С друге стране, позитивне праксе активног слушања подразумевају придржавање неколико основних принципа. Они су, очекивано, у супротности са лошим праксама слушања о којима је до сада било речи.

- Посветите пуну пажњу саговорнику
- Покажите да га слушате (обратите пажњу на своје невербално понашање)
 - Контакт очима,
 - Одговарајуће фацијалне експресије
 - Климање главом
 - Прикладан положај тела
 - Смиреност
 - Кратко оглашавање ("да", "аха", "mmm")

- Слушајте и очима (обратите пажњу не невербално понашање саговорника)
- Будите отворени да чујете шта друга особа говори ("Слушам тебе, а не себе"). Одуприте се доношењу преурањених закључака, упливу личних ставова и значења.
- Уважавајте другог (његове ставове, идеје, осећања).
- Будите стрпљиви (толеришите паузе и кратке периоде тишине. Активно слушање подразумева пружање времена саговорнику да промисли, освести своје доживљаје и осећања).
- Проверавајте да ли сте добро разумели саговорника.

Као и са свим вештинама, овладавање активним слушањем захтева време и стрпљење - некима ће то ићи брже и лакше, некима спорије и теже. Важно је имати на уму главну ствар - активно слушање се најбоље и најбрже развија и усавршава кроз вежбу, односно кроз само практиковање активног слушања у свим ситуацијама.

Препоручена литература

- Бухбергер, Ф. (2015). *Менторски рад у току школске праксе будућих наставника*. Београд: Развионица
- Завод за унапређивање образовања и васпитања (2009). *Ментор и приправник. Водич за наставнике, васпитаче и стручне сараднике*. Београд
- Попадић, Д. и сарадници (1998). *Паметнији не попушта. Водич кроз сукобе до споразума*. Београд. Група Мост и Центар за антиратну акцију.
- Правилник о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања, Службени гласник Републике Србије, бр. 38/2013.

УЛОГА ДИРЕКТОРА У ПОДСТИЦАЊУ САРАДЊЕ ШКОЛЕ И ПОРОДИЦЕ

Душица Малинић

Институт за педагошка истраживања, Београд

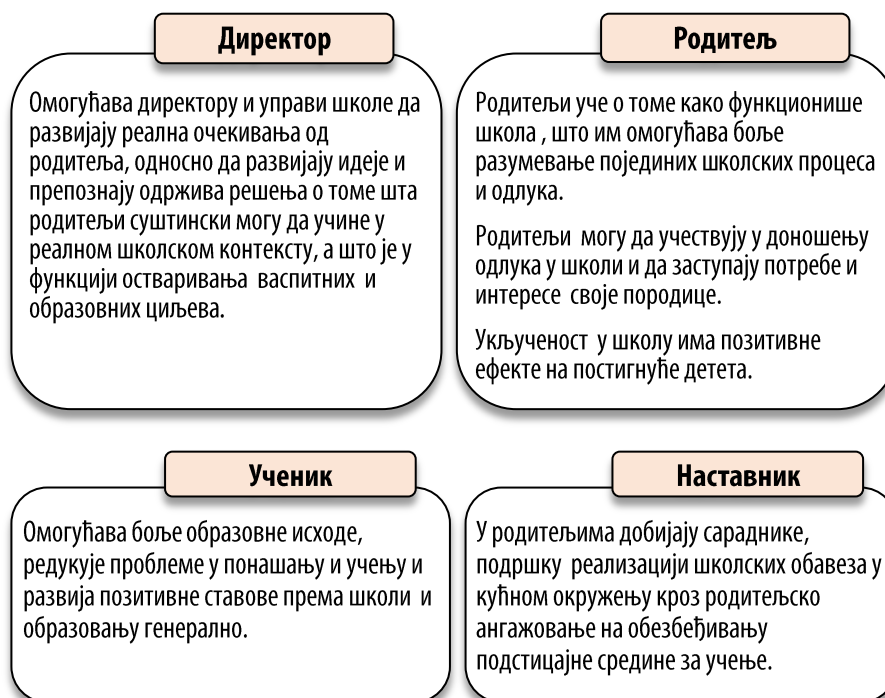
Ангажовање директора око укључивања родитеља у живот и рад школе не само да је пожељно, него је и обавезно. Ово је разумљиво, посебно ако се има у виду да је корист од сарадње вишеструка за различите актере образовноаспитног процеса.

Увод

Идеја о повезаности школе и породице у научној и стручној литератури, као и у свакодневној пракси, није нова. Ипак, последњих година све чешће се указује на значај развијања сарадње између школе и породице као стратегије за унапређивање ефикасности и квалитета образовања (Driessen, Smit & Sleegers, 2005). Истиче се да су родитељи и јединствени партнери школе у остваривању образовноаспитних циљева, првенствено због могућности њиховог континуираног утицаја на живот деце, као и одговорности које имају за њихов развој. Истраживачки налази недвосмислено показују да сарадња школе и породице представља важан чинилац развоја и напредовања ученика (Anderson & Minke, 2007; Eccles & Harold, 1993), као и кључ успеха саме школе (Fan & Chen, 2001; Payne, 2006). Такође, налази сугеришу да се сарадња може одвијати на различите начине (на пример, родитељи могу бити партнери, учесници, делегати, „невидљиви“ родитељи), као и да може бити успостављена на иницијативу родитеља или на иницијативу школе (Driessen, Smit & Sleegers, 2005; Spera, 2005). Сарадња родитеља и школе је ретко континуирана током школовања, обично је фокусирана на неки тренутни проблем чије решавање захтева ангажовање родитеља. Опажено је да са узрастом ученика опада (Eccles & Harold, 1993; Hill & Taylor, 2004) и да је због тога веома важно да се подстиче њено развијање, посебно током средње школе.

У процесу развијања и одржавања сарадње школе и породице улога директора је веома важна. У литератури је наглашено да успе-

шан, ефикасан лидер руководи школом на начин на који је евидентно постојање бриге како за особље школе и ученике, тако и за њихове родитеље (Epstein, 2001; O'Donnell & White, 2005). И у нашој средини препозната је важност ангажовања директора у подстицању сарадње, у прилог чему сведочи и чињеница да се међу стандардима компетенција за директоре прешколских установа, основних и средњих школа налазе и оне које се односе на развијање сарадње са родитељима/старатељима ученика (Правилник о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања, 2013). С тим у вези, ангажовање директора око укључивања родитеља у живот и рад школе не само да је пожељно, него је и обавезно. Ово је разумљиво, посебно ако се има у виду да је корист од сарадње вишеструка за различите актере образовно-васпитног процеса. На Слици 1 представљени су добити од укључивања родитеља у живот и рад школе за директоре школа, наставнике, ученике и њихове родитеље.



Слика 1. Корист од укључивања родитеља у школу

Разлози изостанка сарадње

Упркос чињеници да сарадња школе и породице има позитивне ефекте на све кључне актере, понекад се пропушта могућност коришћења њених потенцијала. Истраживачки налази сугеришу да су родитељи заинтересовани да буду активни у школским животима своје деце, али такође показују и да постоје школе у којима родитељи као ресурс у многим областима нису препознати (Kovacs Cerović, Vizek Vidović & Powell, 2012). Одсуство сарадње може бити узроковано бројним факторима (Eccles & Harold, 1993; Gordon & Seashore Louis, 2009). Ми ћемо укратко указати само на неке за које сматрамо да посебно доприносе смањеном ангажовању директора и родитеља на успостављању сарадничких односа.

Разлози у домену директора. Иако се подразумева да директори поседују компетенције у области комуникације и сарадње у пракси то

- Недостатак знања и вештина за развијање сарадње са родитељима.
- Негативан став према укључивању родитеља у живот и рад школе.

није увек случај. Неким директорима недостају знања и вештине неопходне за успостављање, развијање и одржавање сарадње са ро-

дитељима. Осим тога, важно је какав став директори имају према укључивању родитеља у живот и рад школе. Ако су ставови позитивни, веће су шансе да ће директор бити отворен за различите иницијативе које подразумевају ангажовање и партиципацију родитеља у школским активностима деце. Ако су ставови негативни биће обрнуто. С тим у вези, поједини директори не увиђају позитивне ефекте родитељске укључености у школу. Уколико директор сматра да је укљученост родитеља у школу дефинисана учешћем представника у Савету родитеља и посетом родитељским састанцима или је мишљења да родитељско укључивање ремети живот и рад школе, онда ће активности подстицања на укључивање бити сведене на минимум или ће изостати у потпуности.

Разлози у домену родитеља. Као и код директора и код неких родитеља изражен је негативан став према укључивању у живот и рад школе. Међутим, веома је важно разумети да недовољна укљученост родитеља не значи увек да они не желе да буду укључени нити да избегавају сарадњу са школом. На пример, постоје родитељи који сматрају да нису довољно компетентни да буду активно укључени у школу и да се баве образовањем своје деце. Томе посебно може да доприносе њихово негативно искуство из сопственог школовања или негативно искуство са ранијим покушајима укључивања у живот шко-

- Негативан став према укључивању родитеља у живот школе
- Осећање некомпетентности за образовање
- Негативно искуство стечено током сопственог школовања
- Негативно искуство са ранијим покушајима укључивања у живот школе
- Незнање како да се покаже интересовање
- Ограничено поимање партиципације
- Недостатак времена и ресурса

ле у улози родитеља. Неки други не знају (не умеју) да покажу интересовање да желе да се укључе, а међу њима велики је број ненаметљивих родитеља који једва чекају да буду позвани од стране школе да са другима поделе своја знања, посебне вештине, корисна искуства и хобије ко-

ји могу бити искоришћени у образовне и васпитне сврхе. За неке родитеље редовни одласци на родитељске састанке представљају активан и довољан вид укључености и заинтересованости за школу. Иако не треба да служи као изговор за изостанак сарадње породице и школе, не може се занемарити ни чињеница да родитељско ангажовање у школским активностима и обавезама деце понекада омета и веома сложена структура дневних активности и оптерећења породице (на пример, обављање два посла).

Контекстуални услови. Отежаној сарадњи или њеном изостанку могу допринети и неки контекстуални фактори који нису примарно

- Незадовољство родитеља директором школе.
- Негативан став колектива према директору.
- Карактеристике везане за школско окружење (на пример, физички услови, недовољна доступност ресурса).

ослоњени на карактеристике самог директора, нити родитеља. Овде се, пре свега, мисли на ситуације које се односе на конкретну средину (школу), а које

могу да представљају препреке у успостављању сарадње школе и породице. На пример, родитељи као група могу испољавати отпор према сарадњи, јер нису задовољни постављеним директором. Или на пример, директор нема подршку у наставничком колективу који због личног незадовољства позива и родитеље да се придруже „бојкоту“ директора. У оба случаја преиспитују се критеријуми избора и постављања директора или се доводи у питање његова компетентност у обављању ове улоге. Поред наведеног, и неке карактеристике окружења у коме се школа налази могу да ограниче сарадњу. На пример, у неким издвојеним одељењима удаљеним од матичне школе наставници нису свакодневно присутни, као ни директор ни стручна служба, што може да се одрази и на степен укључености родитеља у школске активности.

Како директор може да подстиче сарадњу?

Као лидер у школи који је одговоран за целокупан процес образовања и васпитања директор је кључна фигура у повезивању различитих образовних актера, професионалаца који би требало да поседује знања и вештине неопходне за пружање подршке родитељима, наставницима и ученицима у успостављању међусобне сарадње и разумевања. Један од кључних задатака директора је да промовише сарадњу као вредност коју школа негује и подржава на свим нивоима. Поставља се питање како да то чини?

Пракса је показала да је правовремено успостављање контакта са породицом важан корак у "придобијању" родитеља за сарадњу. Правовремено значи да је већ приликом уписа деце у школу родитељима послата јасна порука о томе да је школа пријатна и безбедна средина за учење и рад, средина у којој они желе да оставе своје дете. У овој фази до изражаја долазе бројне активности директора које се заснивају на његовим знањима, вештинама и способностима из области управљања, организовања и руковођења школом. Директорима се може препоручити, најпре, детаљна обука о значају укључивања родитеља у образовање, а потом сугерисати и ангажовање на подстицању наставника да прођу кроз сличне обуке како би што боље сарађивали са родитељима.

Какве све иницијативе директор школе може да покрене или које може да се укључи како би подстицао сарадњу? Листа иницијатива је бројна и великим делом условљена контекстуалним оквирима у којима се иницијативе нуде. Ипак, постоје и елементи заједнички за различите контексте. Пре свега, директор утиче на сарадњу градећи климу уважавања у школи међу запосленима, између наставника и ученика, као и у односу са родитељима. Неговање сарадничких односа подразумева прихватање партнерства као вредности која се ослања на договор, поделу одговорности, поштовање мишљења и иницијативе. Ослањајући се на релевантну литературу из области сарадње школе и породице, посебно на типове партнерства које препоручује Епштајнова (Epstein, 2001, Epstein *et al*, 2002), уважавајући и искуства директора и родитеља из наше школске праксе у даљем тексту ће бити представљено неколико предлога којима се може подстицати сарадња и укључивање родитеља у живот и рад школе. Сви предлози су дати као оквир за размишљање и подложни су модификацији у односу на реалан контекст у којем ће се примењивати.

- Писана обавештења родитељима
- Посете родитељских састанака
- Индивидуални и групни састанци са родитељима
- Организовање радионица, трибина на актуелне теме
- Укључивање родитеља у евалуацију рада школе
- Склапање неформалних уговора са родитељима
- Омогућавање волонтерског рада
- Израда адекватног сајта школе

Писана обавештења родитељима. Родитељи, углавном, очекују да буду редовно обавештавани о дешавањима у школи чак иако нису претерано заинтересовани да се укључе у њен живот и рад. Директор може да подстакне или, ако већ постоји, да подржи праксу континуираног писаног обавештавања родитеља о важним школским дешавањима слањем информација путем брошура, подсетника, СМС порука или електронском поштом. Такође, писаним путем школа може редовно да обавештава родитеље о оценама и изостанцима ученика. С тим у вези, директор може да подстакне одељенске старешине да у одређеном временском интервалу (на пример, једном месечно, односно на крају текућег месеца) на договорен начин шаљу родитељима информације о оценама које је ученик добио и изостанцима које је направио током тог месеца. Пракса писаног обавештавања је посебно корисна у школама у које још увек није уведен електронски дневник. Овим путем родитељи могу не само да се редовно информишу о образовним постигнућима детета и његовом понашању у школи, већ се отвара могућност превентивног деловања школе и породице на појаву неуспеха и непожељних облика понашања, као и могућност заједничке интервенције уколико су се проблеми у учењу и понашању већ испојили.

Посете родитељских састанака. Током школске године директор би требало да посети барем један родитељски састанак у сваком одељењу, у свим разредима. На почетку школске године било би корисно да посети родитељске састанке одељења првих разреда. Суштина посете је да се успостави поверење и да се оваквим ангажовањем директора родитељима пошаље порука да је школа сарадничка средина у којој су родитељске иницијативе добродошле. Такође, овим путем директор исказује и подршку наставницима у њиховим настојањима да развијају двосмерну и конструктивну комуникацију са родитељима.

Индивидуални и групни састанци са родитељима. Када се међу родитељима јави иницијатива чија реализација захтева подршку шко-

ле некада није довољно да са том информацијом буде упознат само наставник. За родитеље је веома важно да своја размишљања и предлоге изложе особи која руководи школом, у нади да ће те идеје она и подржати. Подршка директора родитељској иницијативи значајна је из најмање два разлога. Прво, директор шаље поруку да је доступан и заинтересован да иновира различите аспекте у раду школе. Друго, директорова подршка може битно утицати на јачање родитељског осећања припадности школи, што је посебно важно за реализацију и промоцију њихових разноврсних идеја као што је на пример, укључивање у пројекте школе или заједничко планирање школских пројеката.

Организовање радионица, трибина на актуелне теме. Један од начина да се родитељи позову у школу јесте омогућавањем учествовања на радионицама, трибинама, округлим столовима посвећеним релевантним васпитнообразовним темама, као и актуелним дешавањима у школи. На овај начин родитељи су у прилици да изразе своје мишљење о некој педагошкој теми, као и да изнесу предлоге за решавање одређених школских проблема који се односе како на наставу и учење, тако и на остале аспекте рада школе. До тема које ће се обрађивати на радионицама може се доћи на основу анкетирања родитеља о садржајима које би желели боље да упознају, а за чију реализацију школа има могућности. Некада је трибине потребно организовати на уобичајене и свакодневне теме, а некада им је циљ да се родитељима ближе представе поједини законски акти или школске процедуре које траже додатно појашњење. Директор, поново шаље поруку да је свачије мишљење важно и да је он, као лидер образовноваспитне установе, спреман на промене ради унапређивања квалитета рада школе. Директор може иницирати овакве облике сарадње са родитељима уз помоћ стручних сарадника и одељењских старешина или иницијативу може да прихвати уколико она потекне од родитеља.

Укључивање родитеља у евалуацију рада школе. Школа може да унапреди квалитет рада сагледавањем и уважавањем перспектива различитих актера о томе шта је у њој добро, а шта би могло да се мења. До одговора на ова питања може се доћи и путем анкетирања. Директор може да покрене иницијативу пред крај школске године, а на основу добијених одговора може да планира одређене кораке у годишњем плану рада за наредну школску годину. Уз подршку стручних сарадника и заинтересованих наставника може се осмислити сет питања којима се снима актуелно стање у различитим областима рада школе. На основу анализе добијених одговора могуће је сагледати квалитет рада у школи, у односу на званичне индикаторе стандарда

квалитета рада за образовноваспитне установе. Треба имати у виду да недостатке и тешкоће у школској пракси на један начин виде непосредни учесници образовноваспитног процеса, а на други актери изван школе. Информације добијене сагледавањем и укрштањем различитих перспектива за успешног лидера су непроценљиве, посебно у разумевању и решавању недостатака и слабости који би, можда, дуже време остале у зони невидљивог.

Склапање неформалних уговора са родитељима. Овакав начин подстицања активније партиципације посебно може да буде значајан за родитеље ученика са проблемима у учењу или понашању. Уговор представља договор у писаној форми између родитеља и наставника (одељенског старешине, предметног наставника) није званичан документ, али садржи елементе обавезујуће за све учеснике договора. Циљ овог неформалног обавезивања јесте успостављање мреже подршке ученику у школи и код куће и дефинисање јасних корака у процесу решавања одређеног проблема који је ученик испољио у учењу или у понашању. У креирању уговора суштински, а не само формално, може да учествује и директор школе, који овим путем показује родитељу: (1) да му је ученик, његов напредак и постигнуће важно и (2) да родитељи чине партнере у превазилажењу постојећег проблема у школи. Као педагошки лидер у школи, директор би требало да промовише успех свих ученика, управљајући организацијом и ресурсима тако да обезбеди сигурно и ефективно окружење за учење (Fullan, 2001:50). Дакле, директор би требало да преузима иницијативе за развијање одрживих решења проблема везаних за наставу, учење и постигнуће ученика.

Омогућавање волонтерског рада. Волонтерско укључивање родитеља у школу може се одвијати у више праваца. На пример, заинтересовани родитељи у договору са наставницима могу да се укључе у наставу и да својим знањима, вештинама, искуствима, који су у непосредној вези са васпитнообразовним садржајима и темама које се обрађују, пруже подршку наставницима. Поред наставних, родитељи се могу добровољно укључивати и у организацију и реализацију разноврсних културних и спортских активности. Волонтерско ангажовање родитеља може бити омогућено и у оквиру одржавања и побољшавања школске инфраструктуре. За неке родитеље волонтерски рад је начин да искажу позитиван однос према школи и да јачају осећање припадности школи.

Израда адекватног сајта школе. Сајт школе је моћан медиј за пласирање свих важних информација из живота и рада школе. Ди-

ректор би требало да зна да је веома важно да сајт буде у "доброј комуникацији" са посетиоцима, посебно са родитељима који често немају довољно времена да на други начин дођу до важних информација. Сајт школе треба да буде прегледан и информативан, а његов садржај ажуриран. Поред званичних докумената који би требало да буду постављени, као и различитих информација и обавештења о актуелним школским дешавањима, за родитеље су посебно важни садржаји који се односе на ученике. Обогаћивање сајта садржајима којима се промовишу знања, вештине, таленти ученика, продукти њиховог рада подиже се видљивост школе, али и родитељска заинтересованост за школски живот деце. Ако на сајту постоји могућност да родитељи оставе коментаре на неку актуелну школску тему заинтересованост може бити још већа. Позивањем родитеља да изнесу предлоге и сугестије о томе како би могао да се унапреди школски сајт или да подрже израду новог сајта, додатно се подстиче њихово интересовање и ангажовање.

Важно је истаћи да је развијање сарадње школе и породице само један од задатака и изазова са којима се суочавају директори наших школа. Ипак, то не умањује потребу за озбиљним ангажовањем директора на плану сарадње, јер она има изузетан потенцијал за остваривање жељених циљева и исхода којима школа тежи.

Литература

- Anderson, K., & Minke, K. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research, 100*(5), 311-323.
- Driessen, G., F. Smit & P. Sleegers (2005): Parental involvement and educational achievement, *British Educational Research Journal, 31*(4), 509-532.
- Eccles, J. S. & R. D. Harold (1993): Parent-school involvement during the early adolescent years, *Teaches' College Record 94*, 568-587.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J. L, Sanders M. G. Simon B. S. Salinas K. C., Jansom, N. R, & Van Voorhis, F. L (2002). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22.

- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York and London: Teachers College Press.
- Gordon, M. & Seashore Louis, K. (2009). Linking parent and community involvement with student achievement: Comparing principal and teacher perceptions of stakeholders influence. *American Journal of Education*, 116 (1), 1-31.
- Hill, N. E. & L.C. Taylor (2004). Parental school involvement and children's academic achievement, *American Psychological Society*, 13(4), 161-164.
- Kovacs Cerović, T., Vizek Vidović V., Powell S. (2012). *Komparativno istraživanje stavova roditelja Jugoistočne Evrope*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education, Center for Educational Policy Studies.
- O'Donnell, R. & White, G. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviours and student achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 56–71.
- Payne, R. K. (2006). *Working with parents: Building relationships for students' success*. Highlands: Aha! Process Inc.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement, *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja *Službeni glasnik RS*, br. 38/2013.

ИНТЕГРАЦИЈА ИНФОРМАЦИОНО КОМУНИКАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У ОБРАЗОВНИ ПРОЦЕС: ДИРЕКТОР КАО ТЕХНОЛОШКИ ЛИДЕР

Соња Стаменовић

Градска општина Звездара, Београд

Директор не мора да буде експерт за дигиталне технологије, већ да има визију и развијену свест о важности креирања културе у којој је употреба дигиталних технологија свакодневна пракса.

Убрзани развој информационо комуникационих технологија (ИКТ) има велики утицај на систем образовања и дефинише правце његовог развоја. Дигиталне технологије нуде широк спектар алата који отварају нове могућности у учионици и ван ње. Образовне институције се налазе у фази учења и прилагођавања и овај процес се споро одвија. Са друге стране, промене су све евидентније и све брже у култури младих, захтевима посла и развоју науке. Управљање образовним процесом у таквим условима захтева директоре стратега, визионаре, добре аналитичаре, планере, координаторе и лидере који су усмерени на унапређивање процеса поучавања и учења и који се при томе ослањају на науку и истраживања.

Једна од најважнијих улога директора школе данас је улога технолошког лидера. Козлоски (2006) наводи да би лидери у образовању требало да разумеју, промовишу и обезбеде интегрисање технологија у образовни процес. Интеграција подразумева промене у технолошко-организационом смислу и промене у процесима поучавања и учења. Правилник о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања (2013) дефинише да директор „обезбеђује услове за развој и функционисање информационог система за управљање (ИСУ): набавку потребне опреме и програма, организује рад информационог система и његово коришћење у свакодневном раду установе у складу са законом“ (13. стр.). Дакле, истакнут је значај улоге директора у функционисању информационог система школе и

доношењу одлука заснованих на подацима. Такође, директор треба да „обезбеђује обуку запослених за рад са савременом информационо-комуникационом технологијом и подстиче их да је користе у раду установе и као подршку процесу учења/наставе“ (13. стр.). Школски лидери се суочавају са комплексним задатком да технологије инкорпорирају у процес учења и учине га ефикаснијим (Metcalf, 2012).

Анализирајући доступна истраживања, сингапурски истраживач Фу (Fu, 2013), наводи следеће добробити од коришћења ИКТ у образовању:

1. ученицима се омогућава ефикаснији и свеобухватнији приступ информацијама;
2. подржава се самостално учење;
3. обезбеђује се креативно окружење за учење и омогућава индивидуализован приступ;
4. омогућава се да ученици комуницирају, раде и размењују информације било када и било где да се налазе;
5. омогућава се учење кроз решавање проблема и подстиче развој критичког мишљења код ученика;
6. унапређује се квалитет поучавања и учења;
7. омогућава се наставницима да воде процес учења.

Употреба ИКТ у образовању омогућава да ученици стекну знања и вештине како да одговорно користе дигиталне технологије као инструмент за проширивање, продубљивање и размену знања, истраживање, решавање проблема, креирање оригиналних радова и иновативних идеја, развијање и неговање критичког мишљења, развијање способности комуницирања, дијалога, квалитетне и ефикасне сарадње са различитим аудиторијумом и изван зидова учионице (Grove, 2008). Једна од предности коришћења дигиталних технологија у школи је и унапређена сарадња са родитељима. Комуникација је чешћа, отворенија и плодноснија. Истраживања указују на чињеницу да чешћа комуникација са родитељима повећава њихову ангажованост и подршку деци у учењу, што доприноси бољим образовним постигнућима (Heath, Maghrabi & Carr, 2015).

Улога школског лидера у креирању школске културе у којој информационе технологије заузимају важно место је знатна (Greaves, Hayes, Wilson, Gielniak, & Peterson, 2010). Подразумева се да је директор оснажен да уведе значајне образовне иновације и планира промене у педагошком приступу, организационом и технолошком контексту. Анализирајући 12 студија у овој области, Тан (Tan, 2010) истиче да директор васпитнообразовне установе треба да има компе-

тенције да управља променама у технолошкој инфраструктури установе, у образовној политици и организацији рада, да утиче на промене у поучавању и учењу и развија нову културу организације. При том, директор не мора да буде експерт за дигиталне технологије, већ да има визију и развијену свест о важности креирања културе у којој је употреба дигиталних технологија свакодневна пракса која се постојано прати, вреднује и развија. Неопходно је да се фокус помери са опремања школа и унапређења информатичке инфраструктуре на интеграцију технологија у процесе учења и поучавања и ефикасније управљање установом (Flanagan & Jacobsen, 2003).

Задачи технолошког лидера у Србији

На основу извештаја *Употреба информационо комуникационих технологија у Србији, 2016*, Завода за статистику Републике Србије, 90,3% интернет популације од 16 до 24 године старости има налог на друштвеним мрежама (Фејсбук, Твитер). Такође, истраживање је показало да 97,7% женске популације од 16 до 24 године користи мобилни телефон, а мушке 95,9%. Интернет је користило 100% студената и 98% младих од 16 до 24 године. То доказује да ученици у Србији имају приступ дигиталним технологијама и да школски лидери треба да обезбеде примену и коришћење различитих дигиталних алата са циљем унапређења квалитета наставе и ученичких постигнућа.

Анализирајући доступну литературу и истраживања и руководећи се различитим нивоима опремљености и развоја наших образовно васпитних институција у смислу примене информационо комуникационих технологија, уочавамо следеће важне задатке за технолошког лидера:

1. изградња визије и планирање интеграције дигиталних технологија у све сфере рада установе;
2. развој информационо комуникационе инфраструктуре;
3. професионални развој запослених;
4. интеграција ИКТ у педагошку праксу (школски програм, настава и учење, праћење напредовања ученика, вредновање педагошке праксе, сарадња и комуникација);
5. обезбеђивање сигурног и једнаког приступа дигиталним технологијама и њихово безбедно и етичко коришћење;
6. обезбеђивање континуираног праћења развоја у овој области (развој технологије, развој педагошке праксе) и промоција модела понашања (употреба ИКТ у свакодневном раду).

Наведени задаци се међусобно прожимају и зависе један од других. Детаљније су разрађени у наставку текста.

Изградња визије и планирање. Први корак у интегрисању ИКТ у образовни процес је *изградња заједничке визије* у којој технологије узимају значајно место. Неопходно је да наставници имају прилике да се упознају, проучавају, размишљају и дискутују о значају употребе ИКТ у настави, да се упознају са најновијим истраживањима, са изазовима који их очекују. Лидер води овај процес, обликује и обезбеђује постављање заједничких циљева, охрабрује њихово прихватање, дефинише очекивања. Бројни истраживачи сугеришу да визија лидера, вредности које негује и понашања снажно утичу на перцепцију запослених о предностима коришћења ИКТ, а самим тим и на исходе њиховог укључивања и прихватања (Orlikowski, 1992; McKenney *et al.*, 1997; Purvis *et al.*, 2001).

Процес планирања интеграције ИКТ је веома значајан корак. У процес планирања, поред директора школе, требало би да буду укључени наставници, ученици, ИКТ стручњак, особа која је задужена за техничко одржавање опреме и други (представници локалне заједнице, школске управе, родитеља, потенцијалног донатора...). Планирање се одвија на два нивоа:

1. планирање технолошке инфраструктуре
2. планирање интеграције ИКТ у процесе поучавања и учења.

Добро планирање се не може спровести без адекватне анализе стања. Измена и прилагођавање школске политике, доношење правилника и упутстава којима се ближе дефинишу задаци свих учесника у процесу и који подржавају и омогућавају постизање планираних циљева имају значајно место у планирању. Допуна и осавремењивање школског програма, дефинисање дугорочних и краткорочних педагошких циљева, план професионалног развоја наставника, начини праћења имплементације планираног и вредновања постигнутих резултата, такође.

Лидери и школски тимови задужени за интеграцију ИКТ треба постојано да раде на развијању организационе културе у којој се пружа подршка наставницима да користе дигиталне технологије, културе у којој се наставници охрабрују на истраживања, развијање и размену примера добре педагошке праксе. План технолошког опремања установе и план интеграције ИКТ у школске програме и педагошку праксу треба да буду саставни део школског развојног плана, годишњег плана рада школе и месечних планова наставника и директора.

Развој информационо комуникационе инфраструктуре. Информациони систем може допринети успешном пословању организације, утицати на повећање ефикасности и ефективности пословних процеса, од анализе стања преко планирања, спровођења, праћења до вредновања. Такође, он може допринети бољој информисаности свих запослених, омогућити успешнију сарадњу између тимова и појединаца, олакшати приступ подацима, подржати употребу дигиталних технологија у настави. Директор школе имају значајну улогу у креирању визије и трасирању пута развоја установе у којој развој информационог система представља једну од полуга развоја.

Поједине школе користе менаџмент информационе системе (МИС) за подршку организационо-административним активностима, укључујући и праћење присуства ученика, евиденцију оцена, квартално, полугодишње и годишње извештавање, управљање финансијама, итд. По правилу, ови системи се разликују од других информационих система по томе што су дизајнирани да се користе за анализу и приступ подацима који су неопходни за одговорно доношење одлука и планирање на стратешком и оперативном нивоу (O'Brien, 1999).

У садашњим условима веома је тешко испланирати и изградити формалан информациони систем у складу са потребама јер је то скупо и недостижно. Зато је важно осмислити и пажљиво испланирати ИС и градити га део по део. Посебно треба обратити пажњу на набавку хардвера и софтвера који се односе на реализацију наставног плана и програма. На слици 1 приказани су модули информационог система школе.



Слика 1. Модули информационог система школе.

Финансијски планови установе треба да садрже део који се односи на набавку и одржавање информатичке опреме, у складу са планом опремања и одржавања.

Поред регуларних путева и сарадње са ресорним министарством и локалном самоуправом која је надлежна за опремање образовних установа, управа школе може да обезбеди опрему преко различитих пројеката, донатора и фондација. Сваке године министарства, локалне самоуправе, секретаријати, амбасаде и велике компаније објављују конкурсе. Пожељно је направити план, имати припремљене пројекте и пратити конкурсе. За ове послове је неопходно организовати тим наставника који је оснажен у области пројектног менаџмента. Интернет пружа могућности креирања школских кампања и постављања на платформе које се баве онлајн прикупљањем новца.

Професионални развој запослених. Наставници су кључни за прихватање дигиталног „таласа“ у школама. Од њихових ставова о учењу и поучавању зависи да ли ће се и у којој мери применити ИКТ у учионици (Prestidge, 2012). Успешно коришћење дигиталних технологија у настави зависи од технолошко-педагошко-предметних знања наставника (TPACK-Techers's Technological Pedagogical Content Knowledge) (Kohler & Mishra 2009), технолошко педагошких компетенција наставника (Lin, Wang & Lin 2012) и самоефикасности (Kirkwood & Price 2014)

- подршке колега и установе као заједнице која учи (Cox 2004; Kirkwood & Price 2014)
- екстринзичних (време, опрема, техничко-административна подршка) и интринзичних фактора (ставови, веровања, вредности и концепције) (Ertmer, 2005)

На промену ставова и веровања наставника утичу лично искуство, искуство других и друштвено - културни утицај (Ertmer, 2005). Такође, на повећање коришћења технологија утичу и очекивања која се постављају пред наставнике од стране школских лидера, родитеља, локалне заједнице.

Професионални развој наставника, било да се ради о похађању традиционалних или онлајн акредитованих програма, учешћу у професионалним групама учења, размени знања и примера добре праксе са колегама, учешћу у форумима и заједницама знања, значајно утиче на употребу технологија у процесу наставе. Највећа европска мрежа за наставнике, eTwinning, пружа могућност за непосредну сарадњу наставника и упознавање са новим начинима коришћења ИКТ-а у настави.

Развој и управљање људским ресурсима је један од најважнијих задатака школских лидера. Управљање професионалним развојем наставника не подразумева само унапређење знања и овладавање вештинама, већ и пружање индивидуалне подршке наставницима и

уважавање, интелектуалну стимулацију и усмеравање, обликовање одређених вредности и понашања, развој особина које су неопходне за савладавање професионалних изазова и тешкоћа - одговорност, посвећеност, отпорност (Leithwood, 2006, према: Теодоровић, 2016). Пратећи трендове у образовању и друштву, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије је у марту 2017. године објавило Оквир дигиталних компетенција - Наставник за дигитално доба. У литератури се могу пронаћи различите препоруке и стандарди који треба да чине основу планирања професионалног развоја наставника. Могу да се користе приликом процене сопствених вештина и педагошке праксе, планирања професионалног развоја или креирања акредитованих програма.

Међународна асоцијација за технологије у образовању (The International Society for Technology in Education - ISTE) (2017) сачинила је стандарде за едукаторе, ученике, школске лидере који могу да се користе приликом планирања интегрисања ИКТ у образовни контекст. УНЕСКО је 2011. године објавио Оквир ИКТ компетенција за наставнике. У јуну 2017. дат је предлог дигиталних компетенција за наставнике на европском нивоу и развијен је Европски оквир дигитално компетентних образовних организација (Kampylis et al., 2015). Такође, развијају се оквири и пилотирају инструменти за самопроцену дигиталне зрелости образовних институција (SELFIE). Директори школа и школски тимови задужени за интеграцију ИКТ треба да буду упознати са наведеним документима.

Интеграција ИКТ у педагошку праксу. Развој педагошке праксе се реализује кроз интеграцију информационо комуникационих технологија у школски програм, у процесе подучавања и учења, праћење напредовања ученика, вредновање педагошке праксе, подстицање сарадње и комуникације. Развој дигиталних компетенција ученика није задатак само наставника информатике. На пример, у оквиру наставе ликовне културе, може се промишљати о употреби различитих програма за цртање, обраду фотографија, израду цртежа, анимација, филмова, подкаста, реклама. Могу се користити различите платформе за сарадњу и комуникацију, дигитални постери, блог и други алати за развијање осетљивости за ликовне и визуелне вредности, подстицање интересовања и стварање потребе код ученика за посећивањем музеја, изложби, као и за чување културних добара и естетског изгледа средине у којој живе и раде. У оквиру наставе природних и друштвених наука могу се користити различите апликације за дијалог и дељење информација, израду заједничких пројеката, симулацију процеса,

представљање и визуелизацију идеја, израду мапа или едукативних игрица које се користе у настави. Изабрана апликација треба да функционише без тешкоћа, пожељно је да буде доступна преко веб претраживача, андроид и iOS оперативног система (мобилни телефон, таблет), да је бесплатна или да није скупа, и да не садржи неприкладне рекламе (Kampschulte & Eilert, 2016). Такође, могу се користити дигитални алати који омогућавају електронско праћење напредовања ученика (е-портфолио), тестирање ученика, креирање анкета и упитника за потребе наставе или вредновања наставне праксе, као и курс менаџмент системи и други системи за електронско учење.

На интернету се може наћи велики број наставничких форума и блогова у којима наставници несебично деле примере добре праксе, размењују знања и искуства. Кампшulte и Ајлерт (2016) детаљно дају приказ различитих апликација у бесплатној књизи *ICT Tools in School – a Practical Guide*, које су бесплатне и могу се безбедно користити у учионици. На Институту за развој лидера у образовању у Финској (Institute of Educational Leadership, University of Jyväskylä, Finland) у педагошкој пракси се користе следећи ИКТ алати (M. Risku, 2017):

- Art of Hosting, отворена мрежа, <http://www.artofhosting.org/>
- Blogs, користе се различите апликације за различите намене
- Dropbox, бесплатан онлајн алат за дељење материјала, <https://www.dropbox.com/>
- Facebook, бесплатна социјална мрежа за групни рад, <https://www.facebook.com/>
- Flinga, бесплатан алат за сарадњу и дељење, <https://flinga.fi/>
- Kahoot, бесплатна платформа за наставнике за израду игрица, <https://getkahoot.com/>
- Linoit, бесплатан алат за сарадњу и дељење, <http://en.linoit.com/>
- LinkedIn, бесплатан алат за умрежавање, <https://fi.linkedin.com/>
- Moodle, курс менаџмент систем, <https://moodle.org/>
- Netvibes и Diigo combination, бесплатан алат за прикупљање RSS-промотова и чување изабраног материјала, <https://www.netvibes.com/signin>, <https://www.diigo.com/>
- Padlet, бесплатан алат за тимски рад, сарадњу и креирање материјала, <https://padlet.com/>
- Prezi, бесплатан алат за презентације, <https://prezi.com/>
- Scoop, бесплатна апликација за излагање садржаја, <http://www.scoop.it/>
- Screencast, бесплатан алат за наснимавање презентеровог гласа, <http://screencast-o-matic.com>

- Seppo, онлајн алат за креирање наставних садржаја кроз игрице, <http://seppo.io/en/>
- Showbie, бесплатна онлајн учионица, <http://www.showbie.com/>
- Socrative, бесплатан сараднички алат са више функција, <https://www.socrative.com/>
- Sway, бесплатан интерактивни онлајн алат за презентације, <https://sway.com/>
- Today'sMeet, бесплатан форум за дискусије, <https://todaysmeet.com/>
- Tricider, бесплатан колаборативни алат за учење са више функција, <https://www.tricider.com/>
- Twitter, бесплатан онлајн алат за дељење кратких информација, <https://twitter.com/Twitter>
- Yammer, платформа за дијалог и дељење информација, <https://www.yammer.com/>

За које ће се алате школа одлучити или наставници појединачно зависи од плана интеграције ИКТ у образовни процес. У којој мери ће се план реализовати зависи од знања и вештина наставника, њиховог професионалног развоја, техничке и стручне подршке у раду, од стабилности ИК система у школи и отворености управе за иновације и истраживања.

Једнак приступ и безбедно коришћење информационо комуникационих технологија. Сваки ученик и сваки наставник имају иста права и треба да имају исте могућности за приступ дигиталним технологијама. Успешно интегрисање ИКТ подразумева укључивање свих ученика и наставника и не сме бити активност доступна само појединим ученицима (дечацима, нпр, или надарени ученицима), нити сме да укљученост ученика зависи од вештина и интереса наставника (Flanagan & Jacobsen, 2003).

Једна од мотивационих теорија базираних на процесима – теорија праведности, указује да ће запослени бити демотивисани ако виде да се обавезе и награде распоређују несразмерно и неправедно (Bauer & Erdogan, 2012, према Теодоровић, 2016). О овоме треба промишљати када се врши набавка рачунарске опреме и опремају наставни кабинети. Важно је да постоји план и да је базиран на одређеним критеријумима, да постоји процедурална праведност. Такође, требало би да имамо у виду и да, у складу са моделом за објашњавање учинка на радном месту (Mitchell, 1982 Porter & Lawler 1968, према Теодоровић, 2016), рад наставника зависи од њихове мотивације, способности и радног контекста. Радно окружење (контекст) подразумева

да је запослени правовремено информисан, да су му доступни неопходни ресурси и да има одговарајућу подршку.

Безбедност ученика представља законску обавезу и најважнији задатак свих у школи. Интернет и разне апликације су осавремениле и унапредиле наставу, али и отвориле могућност за сајбер насиље и друго угрожавање безбедности ученика. „Установа доноси акт којим прописује мере, начин и поступак заштите и безбедности деце и ученика за време боравка у установи и свих активности које организује установа, у сарадњи са надлежним органом јединице локалне самоуправе, које је дужна да спроводи“ (Закон о основама система образовања и васпитања, 2017, члан 108) и сви правни акти и процедуре којима се регулише безбедност деце приликом употребе ИКТ су његов саставни део. Посебно треба обратити пажњу на физичку безбедност ученика приликом употребе рачунара, установити правила коришћења рачунарске опреме и софтвера, употребе мобилних телефона, процедуре у вези са заштитом рачунарске мреже од вируса и других нежељених програма, филтрирање приступа дигиталним садржајима, заштиту личних података ученика и запослених, осигурање сигурности података (чување података), публикавање фотографија деце, видео материјала и других садржаја, дефинисање стандарда комуникације између наставника, између наставника и ученика/родитеља, дефинисање стандарда понашања на мрежи, спречавање плагијаторства и нелегалног коришћења програма, поштовање ауторских права, политику лозинки, израду водича за безбедно понашање у социјалним интеракцијама, нарочито када се користе:

- друштвене мреже (Facebook, Twitter, LinkedIn, Myspace)
- веб сајтови за дистрибуирање фотографија и видео материјала (нпр. Flickr, Youtube, Instagram)
- блог, укључујући заједнички и лични
- форуми, дискусионе платформе и групе (Google grupe, Whirlpool), Wikis (нпр. Wikipedia)
- подкаст
- видео и веб конференције
- електронске поруке и инстант поруке
- и друге апликације које се користе за дигиталну комуникацију и учење.

Такође, треба предвидети интервенције и процедуре уколико се правила не поштују и осигурати да сви буду упознати са датим процедурама. Саставни део школског програма треба да буду теме из области безбедности на интернету. Ученици треба да стекну знања и изгра-

де вештине како да се заштите на интернету, сачувају личне податке, како да препознају и реагују у одређеним ситуацијама насиља, како да се етички понашају, поштују ауторска права и заштите, лиценцирају садржаје које креирају. Ученици треба да буду укључени у кампање и промоције безбедног понашања на интернету.

Обезбеђивање континуираног праћења развоја. Промене у развоју информационо комуникационих технологија се дешавају на дневном нивоу. На почетку смо истакли важност организационе структуре у којој важно место заузима тим наставника координатора који ће се бавити планирањем, интеграцијом ИКТ у наставни процес, праћењем и вредновањем. Наставници који чине школски тим, уз директора школе, треба све време да чине снажну подршку наставницима - да информишу наставнике о новим технолошким достигнућима и апликацијама које се могу користити у образовању, да подстичу њихову примену и обучавају за рад са њима, прате примену, уочавају недостатке, саветују, промовишу примере добре праксе, вреднују реализовано.

Професионални развој ИКТ лидера је веома важан. Он обухвата похађање различитих програма, посеђивање сајмова, присуство конференцијама, учешће у форумима, заједницама знања, удружењима и развојним тимовима на државном и међународном нивоу. Употреба интернета за упознавање са новим информацијама, опремом и примерима добре педагошке праксе је један од дневних задатака директора школе и чланова поменутог тима.

Закључак

Технолошко лидерство представља кључну компоненту за успешно постизање циљева образовања и васпитања и стварање услова за континуирано унапређивање квалитета процеса и исхода образовања и васпитања заснованог на провереним научним сазнањима и образовној пракси. Истраживања доказују да интеграција ИКТ у наставни процес омогућава унапређење образовних постигнућа ученика, обезбеђује чешћу и квалитетнију сарадњу између ученика, утиче на остваривање бољих резултата ученика на националним тестирањима, доприноси већој мотивисаности за рад и развоју дигиталних компетенција код ученика. Наставници остварују чешћу и ефикаснију међусобну сарадњу, унапређују дигиталне компетенције, овладавају специфичним знањима и вештинама, обезбеђују диференцирану наставу (Balanskat at all, 2006). Родитељима се омогућава квалитетнија кому-

никација са школом, бољи увид у напредовање детета и могућност да додатним активностима и на време подрже његов развој.

Због свега наведеног, лидери у образовању би требало да разумеју, промовишу и обезбеде успешно интегрисање технологија у образовни процес, да се и сами развијају у тој области, омогућавају и подстичу развој наставника, обезбеђују стручну, техничку и личну подршку наставницима у настојањима да унапреде квалитет учења и поучавања.

Литература

- Balanskat, A., Blamire, P., Kefala, C. (2006). The ICT Impact Report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe. European Communities, European Schoolnet
- Carretero, S.; Vuorikari, R. and Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842.
- Cox, M. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning* 97, 5-23.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs in our quest for technology integration. *Educational Technology Research and Development* 53(4), 25-39.
- Flanagan L. & Jacobsen M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century. *Journal of Educational Administration*, Vol. 41 Issue: 2, pp.124-142
- Fu, J.S. (2013). ICT in Education: A Critical Literature Review and Its Implications. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 2013, Vol. 9, Issue 1, pp. 112-125.
- Greaves, T., Hayes, J., Wilson, L., Gielniak, M. & Peterson, R. (2010). The Technology Factor: Nine Keys to Student Achievement and Cost-Effectiveness. MDR.
- Grove K. (2008). Student Teacher ICT Use: Field Experience Placements and Mentor Teacher Influences - Prepared for the OECD ICT and Teacher Training Expert Meeting
- Heath, D., Maghrabi, R., & Carr, N. (2015). Implications of information and communication technologies (ICT) for school-home communication. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 363-396. <http://www.jite.org/documents/Vol14/JITeV14ResearchP363-395Heath1876.pdf>
- ISTE - International Society for Technology in Education (2017) ISTE Standards for Educators
- Kampschulte L. & Eilert K. (2016). ICT Tools in School – a Practical Guide. Leibniz: Institute for Science and Mathematics Education at the University of Kiel
- Kampylis, P., Punie, Y. & Devine, J. (2015). Promoting Effective Digital-Age Learning - A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations. EUR 27599 EN; doi:10.2791/54070.
- Kohler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 9(1), 60-70.

- Kozloski, K. C. (2006). Principal leadership for technology integration: A study of principal technology leadership. Drexel University, Doctoral dissertation, Dissertation Abstracts International.
- Lin, J.M.C., Wang, P.-Y., & Lin, I-C. (2012). Pedagogy * technology: A two-dimensional model for teachers' ICT integration. *British Journal of Educational Technology* 43(1), 97-108.
- McKenney, J., Mason, P., James L. and Copeland D. G. (1997), Developing an Historical Tradition in MIS Research. *MIS Quarterly* Vol. 21, No. 3 (Sep., 1997), pp. 257-278. Management Information Systems Research Center, University of Minnesota
- Metcalfe, W. B., (2012). K-12 Principals' Perceptions of Their Technology Leadership Preparedness. Georgia Southern University: Electronic Theses & Dissertations. 400. <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/400>
- O'Brien, M. A., (1999). Introduction to Information Systems. McGraw-Hill, Inc. New York, NY, USA
- Orlikowski, W. J. (1992). The Duality of Technology: Rethinking the Concept of Technology in Organization. USA, *Organization Science*, Vol.3, No.3, 398-427
- Paris, France. Las Vegas: University of Nevada
- Prestidge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers & Education* 58, 449-458.
- Purvis, R.L., Sambamurthy, V., Zmud, R. W. (2001). The Assimilation of Knowledge Platforms in Organizations: An Empirical Investigation. *Organization Science*, Vol. 12, No. 2, March–April 2001, pp. 117–135. <http://terpconnect.umd.edu/~pwang/ITofIT/Purvis%2B01.pdf>
- Tan, S.Ch. (2010). School technology leadership: Lessons from empirical research. Singapore: National Institute of Education, Nanyang Technological University.
- UNESCO ICT (2011). Competency framework for teachers.
- Завод за статистику Републике Србије, (2016). Употреба информационо комуникационих технологија у Србији у 2016. години
- Закон о основама система образовања и васпитања. Службени гласник Републике Србије, бр. 88/2017.
- Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Британски савет (2017) Оквир дигиталних компетенција - Наставник за дигитално доба
- Правилник о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања, Службени гласник Републике Србије, бр. 38/2013.
- Теодоровић, Ј. (2016). Увод у лидерство у образовању - материјал са предавања. Јагодина: Факултет педагошких наука
- Теодоровић, Ј. (2016). Управљање образовним институцијама - материјал са предавања. Јагодина: Факултет педагошких наука.

ГОДИШЊИ ПЛАН РАДА ДИРЕКТОРА ШКОЛЕ

Јадранка Пешти

Средња техничка школа „Милева Марић“, Тител

Нужан услов за израду годишњег плана јесте, пре свега, одређивање кључних области рада директора, а потом у оквиру њих одређивање сталних задатака и активности уз познавање садржаја главних школских докумената и планова. Потребно је утврдити приоритете у раду, како школе, тако и директора као лидера.

Увод

Намера овог рада је да пружи подршку директорима школа приликом њиховог годишњег планирања рада. Под годишњим планирањем подразумева се план за школску годину, јер је план рада директора у непосредној вези са годишњим планом рада школе за одређену школску годину.

Свака школа је посебна. Сваки директор, такође. Он има свој лични и професионални идентитет. То је оно што даје конкретан и непоновљив садржај његовом програму рада, годишњем плану, извештају и осталим документима чији је директор носилац или аутор. Специфичности годишњег плана рада нису предмет овог рада, већ је фокус је на делу који је општи, који је обавезан и који ће се на наредним странама анализирати. Важност годишњег плана за квалитетан рад директора представља претпоставку која се у овом раду не доказује.

О појму плана и програма

План и програм рада су изрази који се користе у различитим контекстима и са различитим значењем, често не сасвим јасним. У нормативи која је регулисала област образовања у нашем систему претходних деценија, школе су биле у обавези да доносе годишњи програм. У данашњим прописима користи се синтагма *годишњи план*. У складу са тим, назив документа у коме је садржано шта директор треба да ради

током школске године био је *Годишњи програм рада директора школе*, а данас *Годишњи план*.

Да није једноставно направити прецизну и јасну дистинкцију између појмова план и програм, може потврдити њихова одредница у *Великом речнику страних речи и израза* (Клајн и Шипка, 2006), где се између осталог може наћи тумачење појма програм помоћу појма план. Не улазећи дубље у лингвистичке и семантичке димензије, за потребе овог рада ће се ова два термина користити у значењу које одговара њиховој актуелној употреби у школи. Сасвим поједностављено, програм представља низ активности, мера, садржаја, исхода, циљева, а план њихов временски след и организацију.

Годишњи план рада директора школе као посебан документ није изричито прописан као обавезан, за разлику од годишњег плана рада школе. У члану 62. *Закона о основама система образовања и васпитања* (2017) прописана је обавеза школе да донесе годишњи план до 15. септембра. У њему се утврђују време, место, начин и носиоци остваривања програма образовања и васпитања током једне школске године. Годишњи план рада школе сачињен је већим делом од посебних годишњих планова стручних сарадника, одељењских већа, стручних актива, већа, тимова, ученичког парламента, школског одбора, итд. Између осталих, ту своје место налази годишњи план рада директора. На тај начин индиректно, као део годишњег плана рада школе, он јесте обавезан. Без обзира на нормативни статус годишњег плана рада директора, он је неопходан сваком директору.

За разлику од годишњег плана рада директора, извештај о његовом раду је јасно одређена обавеза. Два пута годишње директор подноси извештај о свом раду. Однос између плана и извештаја је непосредан и очигледан. Извештај је могуће урадити без плана, али на основу планираних активности у годишњем плану и евиденције о реализованим активностима, то је могуће урадити једноставније и квалитетније. Квалитетно урађен годишњи план рада директора тако добија изузетан значај за извештавање о раду. С друге стране, постаје показатељ личног приступа и професионалног идентитета руководиоца.

Шта директор треба да ради

Послови директора школе се могу поделити на сталне и повремене. Стални се обављају током целе године, за разлику од повремених или посебних, који се јављају у складу са процесом образовно-васпитног рада, потребама и околностима. Први корак у изради го-

дишњег плана несумњиво је сагледавање целине онога шта директор треба да ради - сталних послова. Оно што друштво (законодавац) предвиђа да су задаци директора по правилу је дато у закону. Без обзира на измене закона основни задаци се најчешће групишу у неколико области: организаторска, руководећа, педагошко-инструктивна, иновативна, истраживачка, евалуаторска итд.

Задаци директора су у закону, као општем акту, одређени начелно. На основу њега се разноврсност и бројност конкретних активности директора школе не могу сагледати. Поред *Закона о основама система образовања и васпитања* (2017) који данас утврђује надлежности директора школе, 2013. године донет је *Правилник о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања*. Први пут у нашој средини појавио се документ у коме су дефинисана знања, вештине и вредности које директор треба да поседује како би успешно обављао своје послове. Истовремено, стандарди су доведени у везу са кључним активностима. Издвојено је шест области активности (наводимо стандарде који се односе на директоре основних и средњих школа).

Издавају се шест области у *Правилнику о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања* (2013) има изузетну информативну и инструменталну вредност. Ове области могу послужити као база за израду годишњег плана, као општи оквир који ће се конкретизовати у зависности од школе, руководиоца, његове визије, дугорочног програма. Он даље може да се допуњава активностима које се карактеристичне за одређену школску годину, а у вези са развојним планом установе, школским програмом, планом самовредновања, итд. С обзиром на то да је директор укључен у активности самовредновања, школског развојног планирања, развоја школског програма установе и других базичних активности, његов план рада треба да садржи активности које су усклађене са осталим годишњим плановима у којима се он одређује као носилац активности, одговорно или задужено лице.

У *Закону о основама система образовања и васпитања* (2017) у члану 126, поред послова наведених у закону и статуту, наведени су у 23 тачке задаци директора школе. Они су у релацији са ставовима који дефинишу стандарде компетенција директора. У појединим случајевима су задаци прецизнији од стандарда, док су понекад стандарди садржајнији од задатака. Упутно је приликом израде годишњег плана рада директора уобличити целину задатака имајући у виду оба нормативна документа.

Табела 1. Области рада директора школе и стандарди из Правилника о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања (2013)

Област	Стандарди
1. Руководјење васпитно-образовним процесом у школи	1.2.1. Развој културе учења 1.2.2. Стварање здравих и безбедних услова за учење и развој ученика 1.2.3. Развој и осигурање квалитета наставног и васпитног процеса 1.2.4. Обезбеђење инклузивног приступа у образовно-васпитном раду 1.2.5. Праћење и подстицање постигнућа ученика
2. Планирање, организовање и контрола рада установе	2.1. Планирање рада установе 2.2. Организација установе 2.3. Контрола рада установе 2.4. Управљање информационом системом установе 2.5. Управљање системом обезбеђења квалитета у установи
3. Праћење и унапређивање рада запослених	3.1. Планирање, селекција и пријем запослених 3.2. Професионални развој запослених 3.3. Унапређивање међуљудских односа 3.4. Вредновање резултата рада, мотивисање и награђивање запослених
4. Развој сарадње са родитељима/старатељима, органом управљања, репрезентативним синдикатом и широм заједницом	4.1. Сарадња са родитељима/старатељима 4.2. Сарадња са органом управљања, репрезентативним синдикатом у установи 4.3. Сарадња са државном управом и локалном самоуправом 4.4. Сарадња са широм заједницом
5. Финансијско и административно управљање радом установе	5.1. Управљање финансијским ресурсима 5.2. Управљање материјалним ресурсима 5.3. Управљање административним процесима
6. Обезбеђење законитости рада установе	6.1. Познавање, разумевање и праћење релевантних прописа 6.2. Израда општих аката и документације установе 6.3. Примена општих аката и документације установе

Задачи директора су бројни, комплексни, а понекад и непредвидљиви. Оно што је нужан услов за израду годишњег плана јесте, пре свега, одређивање кључних области рада директора, а потом у оквиру њих одређивање сталних задатака и активности уз познавање и увид у сва главна школска документа и планове. Потребно је утврдити приоритете, како школе, тако и директора као лидера.

Модел годишњег плана рада директора

Годишњи план свог рада директор саставља пре почетка нове школске године. У том тренутку немогуће је у потпуности предвидети све активности током године, али то и није сврха годишњег плана. Недељни и месечни оперативни планови су у том смислу детаљнији и конкретнији. Они обухватају активности из годишњег плана, али и оне које намеће свакодневни школски живот и окружење. Имајући у виду планиране активности и задатке, директор школе може приступити изради свог годишњег плана на два начина, распоређујући их у: (1) одговарајуће области или (2) временске јединице (тримесечје, месец). Као резултат јављају се два модела годишњег плана рада директора. Којем од њих ће директор дати предност, зависи од његових личних склоности.

Први модел се заснива на груписању активности у кључне области. Поред сваке активности се наводи месец реализације или нека друга временска одредница. Израђује се гантограм активности. Поред тога, могуће је у посебним деловима табеле навести допунске садржаје од значаја за конкретну активност. На пример, могућности за делегирање задатака, дистрибуирање лидерства, напомена, реализација, евалуација. У Табели 2, приказан је први модел, креиран на основу области из *Правилника о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања* (2013). Као пример, наведене су неке од активности у областима *Руковођење васпитно-образовним процесом у школи, Планирање, организовање и контрола рада установе и Праћење и унапређивање рада запослених*.

Табела 2. Годишњи план рада директора - Модел 1.

Област рада	Задачи	С	О	Н	Д	Ј	Ф	М	А	М	Ј	Ј	А
Руковођење васпитно-образовним процесом у школи	1. Увид и праћење васпитно-образовног процеса у школи												
	1.1. Сарадња и састанци са педагошко-психолошком службом	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	1.2. Сарадња и састанци са стручним већима, тимовима,	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	1.3. Састанци педагошког колегијума	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	1.4. Седнице наставничког већа	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	1.5. Састанци са одељењским старешинама	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	1.6. Увид у извештаје о прегледу дневника образовно-васпитног рада			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	2. Предузимање мера за побољшање услова рада у школи												
	2.1. Увид у хигијенско-техничке услове рада у школи	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	2.2. Набавка потребних наставних средстава и опреме	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	3. Старање о безбедности ученика												
	3.1. Информисање свих запослених о мерама заштите ученика	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	3.2. Сарадња са тимом за заштиту ученика од насиља	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	3.3. Сарадња са службом МУП-а	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	3.4. Организовање радионица за родитеље и ученике на тему безбедности			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

4. Праћење савремених кретања у образовању и сопствено стручно усавршавање																				
4.1. Сарадња са другим школама	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.2. Рад у удружењу директора	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3. Семинари и конференције за директоре	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
5. Увид у транзицију и напредовање ученика из осетљивих група и предузимање мера за омогућавање најбољих услова за њихов развој и учење																				
5.1. Сарадња са школама у окружењу према плану транзиције	*	*						*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
5.2. Састанци са координатором школског тима за инклузивно образовање	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
5.3. Састанци са одељењским старешинама ученика из осетљивих група	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
6. Анализа успешности и предузимање одговарајућих мера																				
6.1. Анализа успеха на крају сваког квартала и школске године	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
6.2. Састанци са педагошко-психолошком службом и анализа извештаја са матурских и завршних испита																				
6.3. Састанци са стручним већима и анализа извештаја са такмичења								*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

	9.3. Представљање резултата истраживања на наставничком већу и Савету родитеља			*				*			
Планирање, организовање и контрола рада установе	1. Организовање и оперативно спровођење планирања рада установе										
	1.1. Иницирање и израда годишњег плана рада школе	*						*	*		*
	1.2. Израда распореда задужења наставника и осталих запослених	*							*		*
	1.3. Систематизација радних места	*									*
	2. Организовање израде распореда рада, теоријске и практичне наставе, блокова, професионалне праксе и библиотеке								*		*
	3. Учешће у раду тима за самовредновање рада школе										
	3.1. Састанци са координатором и тимом за самовредновање	*		*		*		*			*
	3.2. Учешће у избору области самовредновања	*									*
	3.3. Анализа резултата и предузимање мера за унапређивање рада установе			*		*	*	*			*
	4. Увид у планове свих органа, већа, актива и тимова у школи и координирање њиховог рада	*		*				*			*
5. Припреме за преглед инспекцијских служби и предузимање мера за отклањање уочених недостатака	*	*	*	*		*	*	*		*	

	<p>б. Организовање квалитетног информационог система школе</p> <p>6.1. Организовање рада на прикупљању и обради података о ученицима, запосленима и школском инвентару</p> <p>6.2. Утврђивање протокола и процедура токова информација у школи</p>	*	*	*		*	*	*	*
Праћење и унапређивање рада запослених	<p>1. Старање о увођењу у посао приправника</p> <p>1.1. Избор и одређивање ментора</p> <p>1.2. Посета часовима приправника</p> <p>1.3. Разговори са приправницима, менторима</p> <p>2. Обезбеђивање програма стручног усавршавања наставника према исказаним потребама, а на основу самовредновања и вредновања рада наставника</p> <p>2.1. Увид у потребе наставника за стручним усавршавањем</p> <p>2.2. Преглед броја сати стручног усавршавања у установи и ван ње за сваког запосленог</p> <p>2.3. Састанак са тимом за стручно усавршавање и избор програма</p>		*	*		*	*	*	*

	2.4. Израда извештаја о стручном усавршавању										*	*		
	3. Праћење рада наставника													
	3.1. Посета часовима са анализом	*	*				*	*	*	*				
	3.2. Увид у планове рада и педагошку документацију	*		*					*					
	4. Праћење рада секретара, рачуноводствене и помоћно- техничке службе и предузимање активности на унапређивање њиховог рада	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Развој сарадње са родитељима/ старатељима, органом управљања, репрезентативним синдикатом и широм заједницом														
Финансијско и административно управљање радом установе														
Обезбеђење законитости рада установе														

Други модел је груписање активности по месецима, у континуитету од септембра до краја школске године. Као пример, разрађене су активности за септембар и октобар.

Предност другог модела је јасно сагледавање задатака за сваки месец. Недостатак је непрегледност временског континуитета задатака који се одвијају у етапама или током дужег периода. То је уједно и предност првог модела. Велики недостатак другог модела је и неповезаност активности са стандардима компетенција директора. С обзиром на то колики је значај стандарда компетенција за планирање рада директора, корисно је креирати додатну колону у другом моделу у

којој би се активности повезале са стандардима или индикаторима, на пример, навођењем њихових редних бројева из *Правилника о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања* (2013).

Табела 3. Годишњи план рада директора - Модел 2.

Месец	Планиране активности	Додатне информације
Септембар	<ol style="list-style-type: none"> 1. Поздрављање ученика и наставника- први школски дан 2. Снимање стања ученика по одељењима 3. Контрола програмирања и планирања рада наставника и стручних сарадника 4. Анализа свих распореда рада и предузимања евентуалних корективних мера 5. Организовање седнице Школског одбора до 15. септембра 6. Организовање родитељских састанака и избора родитеља за Савет родитеља 7. Посета родитељским састанцима одељења првог разреда 8. Посета одељењима првог разреда 9. Организовање седнице Савета родитеља и учешће у раду 10. Праћење стања на жиро рачунима школе и обрачуна средстава 11. Наредбодавни послови из материјално-финансијске области 12. Посета часовима наставе 13. Организовање и праћење активности у вези са екскурзијама ученика 14. Покретање јавне набавке за ... 15. Преглед радних и хигијенских услова у школи и предузимање мера на текућем одржавању 	
Октобар	<ol style="list-style-type: none"> 1. Педагошко-инструктивни рад са приправницима 2. Анализа уочених текућих проблема и решавање истих 3. Одржавање планираних седница стручних и других органа 4. Анализа финансијско-материјалног пословања 5. Праћење припреме програма за обележавање Дана школе 	

	6. Планирање уписа у наредну школску годину 7. Сарадња са друштвеном средином, локалном самоуправом и социјалним партнерима 8. Посета часовима наставе 9. Увид и праћење допунске и додатне наставе и ваннаставних активности 10. Организовање седница стручних органа 11. Преглед радних и хигијенских услова у школи и предузимање мера на текућем оджавању 12. Праћење стања на жиро рачунима школе и обрачуна средстава 16. Наредбодавни послови из материјално-финансијске области 17. Организовање излета- посета сајму књига у Београду	
--	--	--

Могуће је креирати и другачије моделе или комбиновати претходна два модела (на пример, креирати их тако да приоритетне активности буду наглашене).

Напомене (не мање важне) за крај

Годишњи план може бити рутински, стереотипни документ којим се испуњава задата форма. Ипак, он би требало да буде нешто сасвим друго, да има личну ноту и стваралачку димензију онога ко га креира, да носи лични печат директора као носиоца промена. Истовремено, план треба да има прагматичну вредност. Као такав, он треба да буде једноставан (не упрошћен), садржајан и прегледан. Годишњи план може да се у нађе у електронском календару и да вам буде доступан на рачунару или телефону.

Литература

- Клајн, И. и Шипка, М. (2006). *Велики речник страних речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.
- Правилник о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања. *Службени гласник Републике Србије* бр. 38/2013.
- Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник Републике Србије* бр. 88/2017.

О ТЕХНИЦИ „ДРВО ПРОБЛЕМА“

Јелена Теодоровић

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Унапређивање процеса самовредновања и школског развојног планирања је од кључне важности за побољшање рада школа. Техника *Дрво проблема* може помоћи да се дубље и обухватније идентификују недостаци у школама и, последично, потенцијална решења, што представља први корак ка унапређивању њиховог рада.

Увод

Креирање образовних политика на нивоу система и осмишљавање мера за унапређивање образовања на нивоу школе ослањају се на веома сличан и наизглед једноставан алгоритам: прво се морају идентификовати и анализирати кључни проблеми који коче квалитетно образовање, затим је нужно креирати најадекватнија решења (политике/мере/интервенције) за те проблеме, потом их спровести у пракси и коначно вредновати њихове ефекте. Ови основи елементи процеса унапређивања квалитета су у литератури познати као циклус образовних политика (education policy cycle), стратешки менаџмент

Act

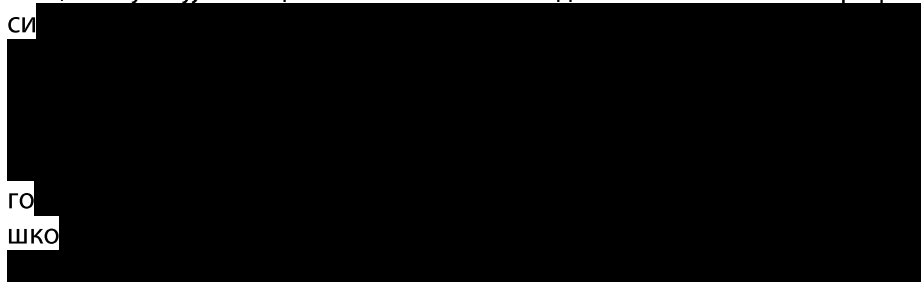
Shewhart cycle) и друго. Ови инструменти се широко примењују у државној управи и приватном сектору у циљу унапређивања квалитета рада институција. У контексту школа они се могу препознати у про-

по
тра

a-

вре

опходни и најбољи инструменти за унапређивање рада школа. Поред тога, они јачају капацитете запослених за доношење ваљаних професи-



го
шко

кси, има индикација да је суштина ових процеса занемарена и да се они рутински обављају, без оноликог утицаја на рад школа колики би могли да имају.

Сваке године, у школама се вреднује једна од седам области рада школе, док се на четири до пет година врши евалуација свих области. На основу извештаја о самовредновању креирају се акциони планови за побољшање идентификованих слабости у раду школе, који постају саставни део школског развојног плана. Школски развојни план се израђује сваких три до пет година.

Један од главних проблема у процесима самовредновања и школског развојног планирања је следећи: док квалитетно урађено самовредновање може дати бројне доказе да у одређеној области рада школа постоји један или више проблема, начин на који се овај процес одвија у већини школа не омогућава да се јасно сагледа ЗАШТО је дошло до тих проблема. Последишно, када се креирају акциони планови за унапређивање рада у тој области, они се креирају без увида у узроке актуелног стања, и као такви, могу лако да пропусте нека битна решења за дате проблеме или да паушално предложи решења која суштински неће решити проблем.

Главна порука овог рада је да је потребно дубље и озбиљније сагледавање узрока проблема у раду школа, како би се формулисали квалитетни и обухватни предлози за њихово решавање. У том циљу биће представљена техника Дрво проблема која помаже да се за одређени проблем идентификују његови узроци.

Дрво проблема

У техници Дрво проблема потребно је окупити групу особа заинтересованих за решавање проблема у школи. Зависно од природе проблема и контекста, групу могу чинити тим за самовредновање, тим за

бити путем самовредновања, школске документације и осталих извора података. Додатно, и веома битно, морамо имати доказе да везе у овом узрочно-последичном ланцу догађаја (узроци ->узроци ->узроци-> узроци -> проблем -> последице -> последице -> последице) постоје. Консултовање литературе и истраживачких налаза се препоручује за идентификовање ових веза, како не би дошло до интуитивног доношења одлука већ доношења одлука заснованог на чињеницама. На пример, ако се као један од узрока лошег успеха ученика наводи недостатак домаћих задатака, потребно је заиста се уверити да су истраживања утврдила чврсту позитивну везу између израде домаћих задатака и успеха ученика.

Неки узроци проблема ће бити под ингеренцијом школе, а неки не. Иако је битно да се сви узроци проблема идентификују, за школу је кључно да се што више преиспитује о могућим узроцима проблема који су под њеном контролом, јер ће једино њих моћи да реши. Фокусирање на узроке проблема које школа не може да контролише, на пример лош правилник, води у пасивност школе и неће помоћи да се проблем реши. (У Фигури 1 су приказани скоро само узроци везани за школу, иако свакако има и других.)

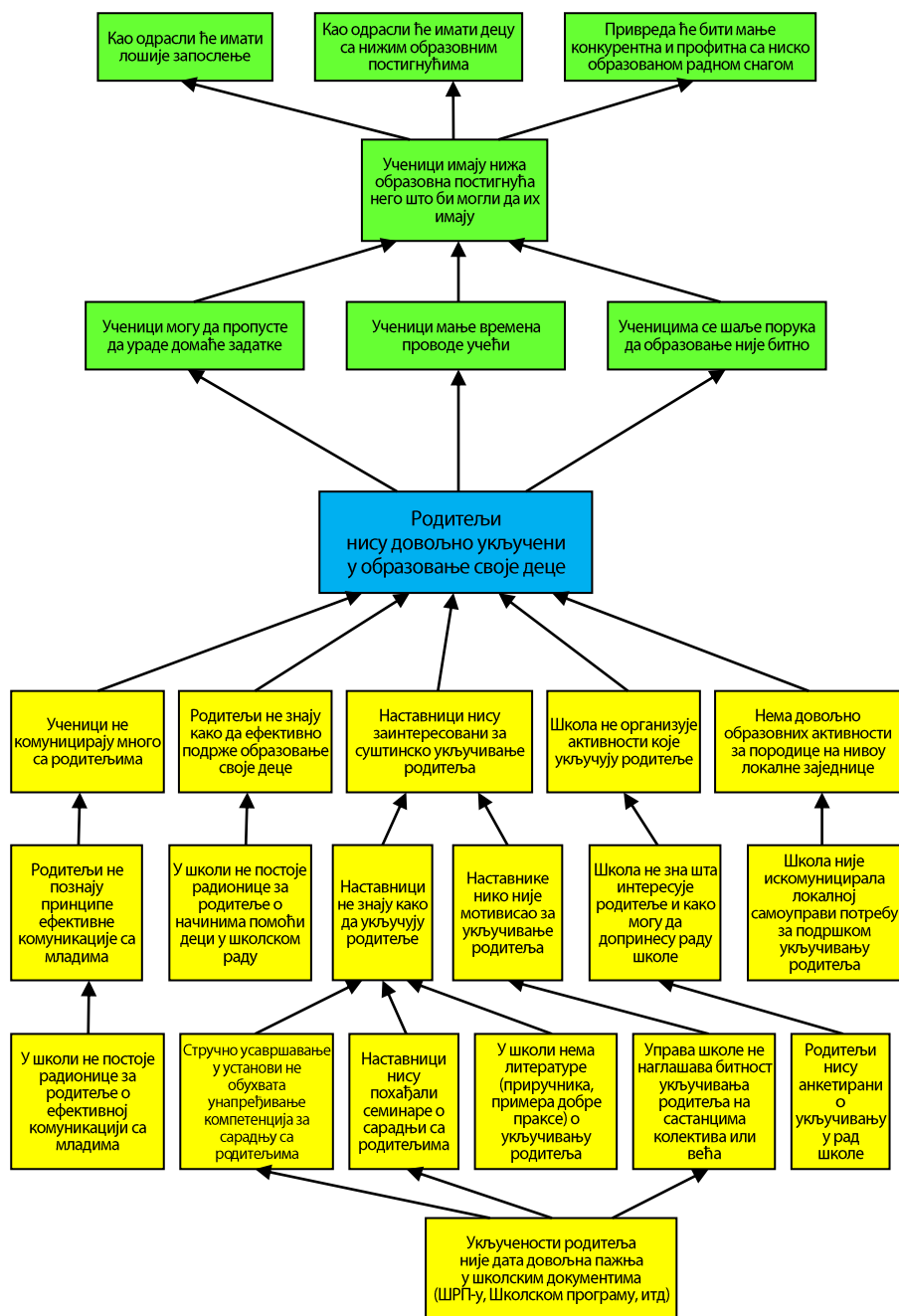
3) За кога је то проблем?

Дефиниција проблема зависи од перспективе. Ученици вероватно имају различите погледе на неки проблем и његове узроке у односу на наставнике или родитеље. Због тога је добра пракса да се у примену технике Дрво проблема укључе различити актери или бар да се узму у обзир њихове перцепције добијене путем упитника, фокус група или интервјуа.

Идентификација проблема, његових узрока и последица почиње дефинисањем проблема. Проблем је нешто што у садашњости спречава школу да буде ефективна (квалитетна), ефикасна, праведна, безбедна, кооперативна. Проблем треба да се дефинише имајући у виду крајњег „клијента“ (на пример, "Број изостанака ученика је веома велики"), мада ће понекад бити ефикасно да се фокус стави и на друге аспекте школског живота (на пример, "Рад у школским тимовима није задовољавајући"). С обзиром на то да у просечној школи постоји више од једног проблема, добра пракса је да се они разматрају одвојено, тј. да се размишља о проблемима у оквиру једне области квалитета рада (на пример, настави и учењу), затим о проблемима у другој области квалитета рада (на пример, етосу школе), и тако даље. У оквиру једне

области прво треба идентификовати неколико битних проблема, а онда кроз дискусију изабрати најприоритетнији. Ако постоји више битних проблема, за сваки треба поновити описани поступак примене ове технике. Сваки проблем, као и његови узроци и последице, представити се графички у облику дрвета проблема. На овај начин се олакшава разматрање комплексних узрочно-последичних веза, али и мапирају путеви интервенција које ће потенцијално решити тај проблем.

Прављење дијаграма дрвета проблема подразумева писање о проблему, узроцима и последицама у негативном облику (неадекватно знање, мала заинтересованост, ниска постигнућа, итд). Главни проблем се ставља у центар и представља стабло дрвета проблема. На пример, главни проблем може бити: "Родитељи нису довољно укључени у образовање своје деце" (Фигура 1). Кроз дискусију се разматра шта су узроци и последице проблема. Проблеми који су директно проузроковали главни проблем записују се испод њега, стрелицама које су усмерене нагоре повезују се са проблемом и представљају корење дрвета (из којег израста проблем). На пример, један од узрока проблема може бити: "Школа не организује активности које укључују родитеље" (Фигура 1). Проблеми који настају као директна последица главног проблема записују се изнад њега и опет су повезани са проблемом стрелицама усмереним нагоре - они представљају крошњу дрвета. На пример, последицу у датом примеру представља реченица: "Ученицима се шаље порука да образовање није битно" (Фигура 1). Узроци непосредних узрока смештају се испод њих, а последице непосредних последица изнад њих. Ако има више узрока проблема у истој равни, они се смештају једни поред других (Фигура 1). Битно је нагласити да један подузрок може утицати на више узрока, да могу постојати хоризонталне везе утицаја између узрока, итд. Не треба бежати од комплексности, али није ни нужно у дијаграм уцртати све могуће интеракције, јер то може утицати на смањење мотивације код учесника који настоје да реше проблем. Треба се трудити да се запишу најмање три нивоа подузрока, мада се препоручује коришћење технике "5 зашто" која је осмишљена у компанији Тојота у контроли квалитета производње и по којој је потребно бар пет пута питати зашто се нешто десило: Зашто имамо овај проблем? А зашто имамо тај проблем (мислећи на узрок првобитног проблема)? А зашто имамо тај проблем (мислећи на узрок узрока)? И тако пет пута како би се дошло до правог узрока проблема. У образовању је ситуација знатно комплекснија него на фабричкој траци у Тојоти, што значи да постоји више мањих или већих узрока и подузрока једног проблема, које је потребно узети у обзир.



Фигура 1. Дрво проблема (са узроцима који су под ингеренцијом школе)

Главни проблем треба да буде конкретан, не уопштен или преширок. Уопштен или преширок проблем ће имати сувише узрока да би решење било ефективно и смислено. Главни проблем не треба да буде формулисан као недостатак нечег материјалног, јер то касније може да води у погрешно решење проблема. На пример, "Школа нема новца за семинаре" (па наставници нису довољно добро припремљени за наставу) није добро дефинисан проблем, јер његово решење је да се набави новац за семинаре, што можда уопште неће повећати припремљеност наставника за квалитетну наставу (јер је припремљеност наставника комплекснија од непохађања семинара). Боље дефинисан проблем би био: "Наставници нису довољно добро припремљени да држе квалитетну наставу". Онда недостатак новца за семинаре може да буде један од узрока овог проблема који можемо да покушамо да решимо, али може се наћи још узрока ("Наставници не учествују у стручном усавршавању у установи", "Наставници не добијају добре повратне информације о настави од директора и педагошко-психолошке службе", итд.). Дакле, проблем треба формулисати тако да дозволи детаљну и дубоку анализу и не прејудицира (једно) решење. Такође, главни проблем треба да буде фокусиран на садашњост, не на будућност. Лоше дефинисан проблем је: "Ако не урадимо X, онда ће да се деси Y". Ово ће се разматрати у делу о узроцима и последицама. Важно је да се прво дефинише сам проблем.

Да би се систематски анализирао генеза одређеног проблема, потребно је размишљати о категоријама узрока, на пример, о социоекономским, породичним, институционалним, политичким и законским проблемима, о проблемима са ресурсима и капацитетима, о друштвеним/културним нормама, итд. Алтернативно, може се размишљати о узроцима који се односе на главне актере у образовању, поређане хијерархијски: ученике и родитеље, наставнике, школу, локалну самоуправу, систем, контекст - ова категоризација је приказана у Фигури 1. На тај начин се из разматрања неће пропустити ниједна битна категорија узрока. Ове категорије ће се највероватније касније преплитати (на пример, један од узрока главног проблема ниског образовног постигнућа може бити ниска мотивација ученика чији један од узрока може бити недовољна припремљеност наставника, чији један од узрока може бити неадекватна супервизија наставе од стране руководства школе, итд.), али је бар за први ниво узрока добро размишљати о специфичним категоријама. Када размишљамо о узроцима на нивоу наставника и школе, пожељно је да размотримо узроке који припадају различитим областима квалитета рада установа (на пример, узроци

лоше сарадње родитеља и школе могу се наћи и у области школског етоса, али и у области организације рада школе и руковођења).

По завршеном стварању дрвета проблема, прави се дрво решења. Дрво решења представља „лик из огледала“ дрвета проблема (уз евентуалне ситне корекције), с тим што су све негативне реченице изражене у позитивном облику, као решени проблеми. Другим речима, претварају се у специфичне циљеве које морамо да достигнемо како би се решио главни проблем. "Ученици су недисциплиновани" постаје "Ученици су дисциплиновани"; "Наставници се не усавршавају у установи" постаје "Наставници се усавршавају у установи"; "Правилник о понашању ученика није ревидиран" постаје "Правилник о понашању ученика је ревидиран". На овај начин добијамо специфична решења узрока и подузрока главног проблема која треба да спроведемо у дело како би се решио главни проблем. До неких од ових решења је, свакако, могло да се дође само размишљањем о томе шта би могло да реши одређени проблем. Међутим, систематичном анализом узрока и подузрока проблема и тек каснијим њиховим претварањем у решења, тј. специфичне циљеве које треба достићи, се постигло следеће:

1. створила се јасна слика о хијерархији и везама између узрока због којих је дошло до главног проблема, што комплексне проблеме дели на ситније сегменте и доприноси да се они лакше решавају;
2. знатно су се повећале шансе да сва или скоро сва потенцијална решења буду идентификована;
3. у дрвету решења створена је мапа пута за решавање главног проблема.

Наредни кораци подразумевају избор одређених решења која ће се планирати и развијати (јер ће само нека решења моћи да буду реализована, одржива, финансијски приуштива, итд), као и израду логичке матрице и плана за праћење и евалуацију активности које ће се предузимати. По окончаној фази планирања образовне мере којом желимо да решимо одређени проблем, приступа се њеној реализацији и коначно, вредновању њених ефеката. Вредновање ефеката потом представља почетну тачку за ново испитивање и анализирање ситуације; овај процес се циклично понавља, континуирано унапређујући квалитет рада школе.

Препоручена литература

- Handbook on planning, monitoring and evaluating for development results.* (2009). New York, USA: United Nations Development Programme.
- Stanković, D., Teodorović, J., Milin, V., Djerić, I., Bodroža, B., & Gutvajn, N. (2012). *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: Refleksije prošlosti, vizije budućnosti (POPS2).* (3-50). *Izveštaj o istraživanju.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Закон о основама система образовања и васпитања.* Службени гласник РС, бр 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 - аутентично тумачење, 68/2015 и 62/2016 - одлука УС.
- Станковић, Д. (2008). Школско развојно планирање у Србији како га вреднују наставници. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43(1), 25–40.
- Станковић, Д. (2009). Укључивање наставника у развој школе. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41(2), 315-330.
- Теодоровић, Ј. и Станковић, Д. (2012). Од образовних политика до развоја школа: основне поставке и савремени трендови, у: Јасмина Шефер и Јелена Радишић (ур.), *Стваралаштво, иницијатива и сарадња – Импликације за образовну праксу, II део*, 57-79. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Школско развојно планирање: пут ка школи какву желимо.* (2002). Београд, Република Србија: Министарство просвете и спорта.

КАКО УТВРЂИВАТИ ДИСЦИПЛИНСКУ ОДГОВОРНОСТ ЗАПОСЛЕНИХ У ОБРАЗОВНОВАСПИТНИМ УСТАНОВАМА

Бојан Урдаревић

Правни факултет Универзитета у Крагујевцу

Примарни циљ вршења дисциплинске власти увек треба да буде корекција понашања и побољшање резултата рада запосленог, а никако само кажњавање. Директорима школа се мора омогућити да врше своју дисциплинску власт слободно, али у правним оквирима које одреди закон или општи акт. Аутономија директора код покретања дисциплинског поступка према запосленом не сме да прерасте у самовољу која онда неретко има епилог у великом броју изгубљених радних спорова за школу.

Појам дисциплинске одговорности

Дисциплинску одговорност можемо дефинисати као посебну врсту правне одговорности запосленог за скривљену повреду радне дисциплине, за коју је прописана посебна дисциплинска санкција, односно за коју се изричу прописане дисциплинске мере од овлашћених органа у за то предвиђеном поступку. Дакле, дисциплинска одговорност је тесно повезана са вршењем власти послодавца и огледа се у овлашћењу изрицања санкција према запосленом за повреде радне дисциплине и радних обавеза. У том смислу, дисциплинска власт послодавца извире из правне подређености као битног обележја радног односа. Послодавац покреће поступак, спроводи истражне радње и на крају доноси одлуку о дисциплинској одговорности и изриче дисциплинску санкцију.

У домаћем праву треба правити разлику између концепта дисциплинске одговорности у општем режиму радних односа и посебном режиму радних односа. Начелно говорећи, општи правни режим је онај који се односи на све запослене и послодавце и где се пре-

васходно примењује Закон о раду, док су посебни режими они који се односе на поједине категорије запослених (на пример: државни службеници, поморци, спортисти, итд). Просвета, као делатност, такође, спада у посебан режим радних односа, јер се превасходно примењују одредбе Закона о основама система образовања и васпитања, а тек супсидијерно се примењују одредбе Закона о раду (према правном начелу *lex specialis derogat legi generali*. То значи, да уколико се норме оба закона (општег и посебног) могу применити на једну правну ситуацију, предност у примени ће увек имати норма посебног закона. Ова подела и њено разумевање је врло значајно, јер постоји велики број специфичности и разлика између општег и посебног режима радних односа, па тако и између дисциплинске одговорности запослених у општем режиму радних односа и дисциплинске одговорност запослених у посебним режимима радних односа, а ми сматрамо да су две суштинске. Прва се огледа у томе што у општем режиму запослени мора својом кривицом да учини повреду радне обавезе која је утврђена претходно општим актом или уговором о раду, док се у посебном режиму дисциплинска одговорност утврђује посебним законом, којим се ближе уређују и теже и лакше повреде радних обавеза, дисциплински органи, дисциплински поступак и дисциплинске мере. Друга се односи на то што је дисциплински поступак у општем режиму радних односа увек једноступен, док у посебном режиму постоји могућност жалбе.

Дисциплинска одговорност запослених у општем режиму радних односа, била је регулисана радним законодавством до 2001. године, тачније до доношења Закона о раду. У прошлости, била је уређивана у низу закона који су, сагласно тада важећој подели надлежности између савезне државе и федералних јединица, регулисали материју радних односа, с тим да су савезним законом били уређени основи радних односа, а законом република чланица систем радних односа.

Услови и основ дисциплинске одговорности

Услови дисциплинске одговорности укључују: (а) постојање повреде радне обавезе, (б) урачунљивост и (в) одсуство разлога који искључују одговорност, а основ дисциплинске одговорности је кривица.

(а) Законодавац је у општем режиму радних односа извршио поделу дисциплинских престапа на оне који се тичу радне обавезе и оне који се тичу радне дисциплине. Текст Закона не дефинише појмо-

ве радна обавеза и радна дисциплина,¹ али ипак, постоје одређене суштинске разлике између ова два појма. Најопштије посматрано, повреда радне обавезе подразумева сваку радњу чињења или нечињења којом се повређују обавезе које запослени има у вези са правилним обављањем свог посла. Запослени може бити одговоран за повреду радне обавезе само „уколико је она била прописана пре него што је учињена.“² Управо ова правна одређеност повреда радних обавеза представља и један од најделотворнијих механзама за ограничење дисциплинске власти послодавца. У том смислу и наш Закон о раду садржи одређени списак повреда радних обавеза, али је истовремено и социјалним партнерима остављено да аутономним актима уреде и неке друге повреде радних обавеза, у зависности од делатности којом се баве.³ Према томе, и у нашој судској пракси, радна обавеза мора бити утврђена општим актом (колективним уговором или правилником о раду) или уговором о раду, утврђује се интегрално (навођењем радње) или бланкетно (упућивањем на радњу кривичног дела или прекршаја), може бити извршена чињењем или нечињењем, на раду или у вези са радом. Време, место и начин повреде морају бити наведени, радња повреде мора бити противправна, запослени мора бити урачунљив, без мана у вољи и мора постојати кривица, као намера или крајња непажња⁴. За разлику од повреде радне обавезе, непоштовање радне дисциплине не мора бити утврђено појединачним или општим актом као кажњиво понашање да би представљало оправдани разлог за отказ уговора о раду. Наиме, ради се о правном стандарду, каучук норми, која се мора доказивати у сваком конкретном случају, где је понашање запосленог такво да он више не може да настави да ради

¹ Члан 87 Закона о радним односима РС из 1996. године је одређивао радну обавезу као дужност и обавезу на раду и у вези са радом.

² Пресуда Врховног суда Србије, Рев. 4129/93 од 22. децембра 1993. године. Видети више у: Урдаревић, 2014.

³ Видети више у: Јовановић, 2012, стр. 325; Б. Лубарда под повредом радне обавезе подразумева повреду обавеза на раду или у вези са радом, које су утврђене законом, колективним уговором, правилником о раду, кодексом понашања, уговором о раду, професионалним обичајем, ако не постоје разлози за искључење повреде. Под непоштовањем радне дисциплине подразумева се понашање запосленог у супротности са налозима из било ког послодавчевог акта. Видети више у: Лубарда, 2013, стр. 619-620; Поједини аутори разликују дисциплину понашања и дисциплину рада, па тако дисциплина понашања обухвата дужности радника ван рада, а дисциплина рада обухвата све обавезе за време самог рада или у вези са радом. Видети више у: Дедић и Сијерчић, 2005, стр. 318.

⁴ Правно схватање Грађанског одељења ВСС од 08. фебруара 2009. године.

код послодавца. Другим речима, запослени се понаша на такав начин да угрожава процес, организацију или технологију рада.⁵

За разлику од општег режима, Закон о основама система образовања и васпитања (у даљем тексту: Закон) у члану 139 прописује да запослени може да одговара за:

- (1) лакшу повреду радне обавезе утврђену општим актом установе;
- (2) тежу повреду радне обавезе прописану Законом;
- (3) повреду забране прописану Законом;
- (4) материјалну штету коју нанесе установи, намерно или крајњом непажњом, у складу са законом.

Врло је важно нагласити да одговорност за повреду радне обавезе постоји само ако је повреда обавезе у време извршења била прописана Законом и општим актом установе. То даље значи, да свака установа треба да има општи акт којим ће прописати лакше повреде радних обавеза, али не и мере које се изричу за повреде истих, јер су оне већ прописане Законом. Приликом нормирања лакших повреда радне обавезе, треба водити рачуна о томе да то буду они облици понашања запослених који нису претходно прописани као теже повреде радне обавезе, на пример, неблаговремено долажење на посао и одлазак с посла пре истека радног времена или неоправдано неодржавање часова, или несавесно вођење педагошке и друге документације, итд.

(б) *Урачунљивост* можемо дефинисати као нормално психичко стање здравог и душевно зрелог починиоца у време извршења дисциплинског дела. То је такво душевно стање починиоца у којем је он у могућности да свесно и нормално расуђује о својим поступцима, понашајући се у складу са друштвеним нормама. И овде је нужна сходна примена Кривичног закона који у одредби члана 23 садржи негативно одређење појма урачунљивости, односно прописује да није кривично дело оно које је учињено у стању неурачунљивости. Урачунљивост мора постојати у време извршавања повреде радне обавезе и увек се претпоставља, осим ако не постоје индикације да је треба доказивати.

(в) *Одсуство разлога који искључују одговорност* подразумева да повреда радне обавезе није извршена у нужној одбрани, крајњој

⁵ Тако, на пример, недолично понашање радника према другом запосленом у просторијама послодавца у присуству вуше лица (изазивање нереда, вербални сукоб), представља кршење радне дисциплине, као и неоправдан изостанак са посла, неоправдано коришћење дневног одмора, или учестало излажење са посла. Видети више Пресуде ВСС Рев. 628/04, 956/07, 1266/07 од 12.09.2007. године.

нужди, односно ако је повреда извршена против воље запосленог који је ту повреду извршио.

Кривица представља основ дисциплинске одговорности и помоћу ње се изражава психолошко-вољни однос према повреди радне обавезе. У погледу дисциплинске одговорности, без кривице запосленог нема одговорности за повреде радних обавеза, чак и у случају када је одређено понашање проузроковало теже последице или настанак штете.

Покретање и вођење дисциплинског поступка

Према члану 142 ст. 1 Закона, директор установе покреће и води дисциплински поступак против запосленог, доноси одлуку и изриче одговарајућу меру. Сматрамо, да не постоје правне сметње да директор формира комисију за вођење дисциплинског поступка, у смислу правно-техничких радњи приликом поступања по дисциплинској пријави, а пре доношења одлуке о тој пријави. Ово из разлога што сматрамо да оваква одлука директора о формирању посебне комисије не задире у права запосленог, а омогућава да се сам поступак води на квалитетнији и транспарентнији начин.

Дисциплински поступак, према члану 142 ст. 2 закона покреће се посебним актом, односно *писаним закључком* на који није допуштен приговор.

Закључак којим се покреће дисциплински поступак садржи:

- (1) податке о запосленом;
- (2) опис повреде забране, односно радне обавезе;
- (3) време, место и начин извршења повреде;
- (4) доказе који указују на извршење повреде.

Посебно је важно да се запосленом мора дозволити да изложи своју *одбрану*, а пре него што се донесе одлука. Другим речима, директор заказује расправу како би утврдио одговорност запосленог и дужан је да предузме све што је потребно да се расправа обави без одуговлачења. У току расправе запослени мора да буде саслушан, са правом да изложи своју одбрану, сам или преко заступника, или на крају, може да достави и своју одбрану у писаној форми. На расправи је дозвољено и често неопходно саслушати предложене сведоке и упознати се са проблематиком случаја. С обзиром на значај саме расправе, као фазе у дисциплинском поступку, о истој се обавезно саставља *записник*, који мора да буде јасан и уредан. Записник се пре потписивања мора прочитати лицима која учествују у дисциплинском

поступку, а након његовог потписивања сматраће се да нико није имао примедбе на исти.

Дакле, за сваку повреду радне обавезе, мора се водити дисциплински поступак и не може се аутоматски отказати уговор о раду. То је у складу и са ратификованим међународним конвенцијама рада, посебно Конвенцијом бр. 158 о престанку радног односа на иницијативу послодавца, која између осталог предвиђа који су то оправдани разлози због којих запослени може добити отказ, као и да му се увек мора пружити могућност да изнесе своју одбрану од навода који му се стављају на терет. Такође, и Закон о раду у чл. 181 прописује да је послодавац дужан да пре отказа уговора о раду запосленом, затражи мишљење синдиката чији је запослени члан. То значи да уколико се води дисциплински поступак поводом повреде радне обавезе или непоштовања радне дисциплине, запослени уз своју одбрану може да приложи и мишљење синдиката чији је члан. Запослени који није члан синдиката ту могућност нема. Такође, директор је дужан да размотри мишљење синдиката, али не постоји законска обавеза да о свом ставу и обавести синдикат чије је мишљење разматрао.

По спроведеном дисциплинском поступку директор доноси *решење* којим се:

- (1) запослени оглашава кривим и изриче му се дисциплинска мера;
- (2) запослени се ослобађа од одговорности;
- (3) дисциплински поступак против запосленог се обуставља.

Решење представља управни акт којим се ауторитативно одлучује о правима, обавезама, или правним интересима странке, непосредном применом прописа на појединачне ситуације. Решење мора увек бити у писаној форми и мора да садржи: увод, диспозитив, образложење, и поуку о правном средству. Диспозитив је најважнији део решења јер се њиме решава предмет поступка. У њему се такође, могу наложити и извршења одређених радњи, као и рок у коме се те радње морају извршити. Образложење представља део писаног решења у коме се наводе правни основ и разлози за одлуку донету у диспозитиву. Врло је важно да образложење буде написано тако да је странци у поступку, у овом случају запосленом против кога се води дисциплински поступак, јасно зашто је насловни орган решио као у диспозитиву. На крају, поуком о правном средству странка се обавештава да ли против решења може изјавити жалбу, или покренути управни спор, или неки други поступак. У судској пракси, заступљено је гледиште да, погрешна поука о правном средству, није разлог за поништај таквог решења у управном спору.

Дисциплинске мере

Дисциплинске мере представљају посебну врсту санкције у дисциплинском праву које надлежни дисциплински орган изриче против одређеног учиниоца због извршеног дисциплинског дела. Другим речима, дисциплинске мере се изричу запосленом код кога је у дисциплинском поступку утврђено да је одговоран за учињену повреду радне обавезе, као и да постоје сви услови за примену санкције. На овај начин се врши и својевсна корекција понашања запослених и шаље се порука другим запосленима да се понашају у складу са прописаном радном дисциплином.

Према чл. 142 ст. 1 Закона мере за повреду радне обавезе могу бити: (1) престанак радног односа и (2) новчана казна.

Уколико запослени учини тежу повреду радне обавезе и то:

(1) извршење кривичног дела на раду или у вези са радом; (2) неспровођење мера безбедности деце, ученика и запослених; (3) подстрекавање на употребу алкохолних пића код деце и ученика, или њено омогућавање, давање или непријављивање набавке и употребе; (4) подстрекавање на употребу наркотичког средства или психоактивне супстанце код ученика или њено омогућавање, давање или непријављивање набавке и употребе; (5) ношење оружја у установи или кругу установе; (6) неовлашћена промена података у евиденцији, односно јавној исправи, брисањем, додавањем, прецртавањем или изостављањем података; (7) уништење, оштећење, скривање или изношење евиденције, односно обрасца јавне исправе или јавне исправе, изриче се мера престанка радног односа и лиценца се суспендује на 6 месеци.

Мера престанка радног односа изриче се запосленом и за тежу повреду радне обавезе: (1) непотпуно, неблагоприятно и несавесно вођење евиденције; (2) наплаћивање припреме ученика из школе у којој је наставник у радном односу, а ради оцењивања, односно полагања испита; (3) долазак на рад у припитом или пијаном стању, употреба алкохола или других опојних средстава који смањују радну способност; (4) одбијање давања на увид резултата писмене провере знања ученицима, родитељима, односно старатељима; (5) одбијање пријема и давања на увид евиденције лицу које врши надзор над радом установе, родитељу, односно старатељу; (6) незаконит рад или пропуштање радњи чиме се спречава или онемогућава остваривање права детета, ученика или другог запосленог; (7) неизвршавање или несавесно, неблагоприятно или немарно извршавање послова или налога директора у току рада, односно за време незаконите обуставе рада

или штрајка; (8) злоупотреба права из радног односа; (9) незаконито располагање средствима, школским простором, опремом и имовином установе и (10) неоправдано одсуство са рада најмање два узастопна радна дана, ако само у случају ако је повреда учињена умишљајем или из свесног нехата и ако нису утврђене олакшавајуће околности за запосленог. У наведеним ситуацијама, наставнику, васпитачу и стручном сараднику само се изриче дисциплинска мера престанка радног односа, односно не одузима се и не суспендује му се лиценца.

Дисциплинска мера *новчана казна* изриче се запосленом за теже и лакше повреде радне обавезе и то одузимањем од 20 до 35 процената од плате исплаћене за месец у коме је одлука донета, у трајању од три до шест месеци. Законом је прописано да се општим актом установе утврђују само лакше повреде радне обавезе запослених у установи, а не и мере које се изричу за повреду истих. Имајући у виду наведено, установа може својим општим актом да утврди само лакше повреде радне обавезе, а да за повреду истих примењује меру новчане казне у висини и на начин прописан Законом.

Поред ове две дисциплинске мере, потребно је нешто рећи и о *удаљењу запосленог са рада* као несамосталној, акцесорној, превентивној и привременој мери у току дисциплинског поступка. Наиме, члан 140. Закона прописује да се сваки запослени, а не само наставник, васпитач или стручни сарадник, привремено удаљава са рада због учињене повреде забране из чл. 44. до 46. Закона, као и због учињене теже повреде радне обавезе и то: (1) извршење кривичног дела на раду или у вези са радом; (2) неспровођење мера безбедности деце, ученика и запослених; (3) подстрекавање на употребу алкохолних пића код деце и ученика, или њено омогућавање, давање или непријављивање набавке и употребе; (4) подстрекавање на употребу наркотичког средства или психоактивне супстанце код ученика или њено омогућавање, давање или непријављивање набавке и употребе; (5) ношење оружја у установи или кругу установе; (6) долазак на рад у припитом или пијаном стању, употреба алкохола или других опојних средстава који смањују радну способност; (7) незаконито располагање средствима, школским простором, опремом и имовином установе. Сходно наведеном, запослени који је учинио тежу повреду радне обавезе у установи удаљава са рада до окончања дисциплинског поступка, а трајање самог поступка би требало да је уређено општим актом установе.

У супротном, примењују се општи прописи о раду, па тако према чл. 165 Закона о раду запослени може да буде привремено удаљен са рада: 1) ако је против њега започето кривично гоњење у складу са за-

коном због кривичног дела учињеног на раду или у вези са радом; 2) ако непоштовањем радне дисциплине или повредом радне обавезе угрожава имовину веће вредности утврђене општим актом или уговором о раду; 3) ако је природа повреде радне обавезе, односно непоштовања радне дисциплине или је понашање запосленог такво да не може да настави рад код послодавца пре истека рока од 8 дана предвиђеног за изјашњења на упозорење послодавца због разлога за отказ уговора о раду. Запослени коме је одређен притвор удаљава се са рада од првог дана притвора, до његовог окончања. Удаљење запосленог са рада може да траје најдуже три месеца, а по истеку тог периода послодавац је дужан да запосленог врати на рад или да му откаже уговор о раду или изрекне другу меру у складу са законом ако за то постоје оправдани разлози везани за његову повреду радне обавезе или радне дисциплине. Ако је против запосленог започето кривично гоњење због кривичног дела учињеног на раду или у вези са радом, удаљење може да траје до правноснажног окончања тог кривичног поступка. За време привременог удаљења са рада запосленом припада накнада зараде у висини једне четвртине, а ако издржава породицу у висини једне трећине основне зараде. Накнада зараде за време привременог удаљења са рада због одређивања притвора запосленом се исплаћује на терет органа који је одредио притвор. Запосленом за време привременог удаљења са рада припада разлика између износа накнаде зараде и пуног износа основне зараде, и то: 1) ако кривични поступак против њега буде обустављен правноснажном одлуком, или ако правноснажном одлуком буде ослобођен оптужбе, или је оптужба против њега одбијена, али не због ненадлежности; 2) ако се не утврди одговорност запосленог за повреду радне обавезе или непоштовање радне дисциплине.

Застарелост покретања и вођења дисциплинског поступка

Застарелост као правни институт представља нестанак или неутуживост одређеног права услед некоришћења од стране титулара. У дисциплинском праву застарелост представља правну немогућност покретања и вођења дисциплинског поступка према потенцијалном починиоцу повреде радне обавезе. У случају наступања застарелости последица је обустава дисциплинског поступка. Правне последице застарелости се не могу отклонити никаквим правним средством, а суд о застарелости води рачуна по службеној дужности. Застарелост је у дисциплинском поступку оправдана јер свако извршено дисциплин-

ско дело, његово процесуирање и извршење казне мора се поставити у одређени временски оквир, јер у супротном казна губи своју сврху. Тако на пример, уколико је закључком директора против запосленог у школи покренут дисциплински поступак, а запослени је поднео приговор школском одбору, уколико је наступила застарелост покретања дисциплинског поступка школски одбор ће приговор запосленог одбацити, а директор донети решење о обустављању дисциплинског поступка.

За разлику од института застарелости у облигационом праву, које познаје субјективне и објективне рокове застарелости и код којег је дејство застарелости такво да њиме не пропада право у целини, већ само захтев, односно право да се захтева приудно извршење обавезе, у дисциплинском поступку постоји само објективни рок, а дејство застарелости је такво да долази до губитка права да се поступак води. У том смислу члан 142. ст. 8. до 10. Закона одређује рокове чијим протеком застарева покретање и вођење дисциплинског поступка, па тако покретање дисциплинског поступка застарева у року од три месеца од дана сазнања за повреду радне обавезе и учиниоца, односно у року од шест месеци од дана када је повреда учињена, док вођење дисциплинског поступка застарева у року од шест месеци од дана покретања дисциплинског поступка. Међутим, застарелост не тече, ако, због одсуства запосленог или других оправданих разлога, не може да се покрене или води дисциплински поступак.

Права запосленог након доношења решења од стране директора

Запослени има право на правну заштиту, која према чл. 145 Закона обухвата право на приговор и право на судску заштиту. На решење директора донето по спроведеном дисциплинском поступку, запослени има право да поднесе приговор органу управљања, у року од осам дана од дана достављања решења директора, након чега је орган управљања дужан да поступа по приговору запосленог и да донесе одлуку о приговору у року од 15 дана од дана достављања приговора. Школски одбор, у поступку одлучивања по приговору запосленог, може да:

1. закључком одбаци приговор запосленог уколико је неблаговремен, недопуштен или изјављен од неовлашћеног лица;
2. решењем одбије приговор запосленог када утврди да је поступак доношења решења правилно спроведен и да је решење на закону засновано, а приговор неоснован;

3. решењем поништи првостепено решење и врати предмет директору на поновни поступак, ако утврди да су у првостепеном поступку одлучне чињенице непотпуно или погрешно утврђене, да се у поступку није водило рачуна о правилима поступка која су од утицаја на решење ствари, да је изрека побијаног решења нејасна или је у противречности са образложењем.

Важно је напоменути да против новог решења директора запослени има право на приговор. У ситуацији да орган управљања не одлучи по приговору запосленог или ако запослени није задовољан другостепеном одлуком, може да се обратити надлежном суду у року од 15 дана од дана истека рока за доношење одлуке, односно од дана достављања другостепене одлуке.

Препоручена литература

- Дедић, С., Градашчевић - Сијерчић Ј.(2005). *Радно право*. Сарајево: Правни факултет.
- Јовановић, П. (2012). *Радно право*. Нови Сад: Правни факултет.
- Лубарда, Б. (2013). *Радно право - расправа о достојанству на раду и социјалном дијалогу*. Београд: Правни факултет.
- Урдаревић, Б. (2014). Дисциплинска одговорност запослених у светлу нових законских решења, *Радно и социјално право*, бр. 1, 195-209.
- Закон о раду, *Службени гласник РС*, бр. 70/2001 и 73/2001.
- Закон о раду, *Службени гласник РС*, бр. 24/2005, 61/2005 и 54/2009, 32/2013 и 75/2014.

ТРАНСФОРМАЦИЈА ФИНАНСИЈСКОГ РАЧУНОВОДСТВА И ИЗВЕШТАВАЊА ЈАВНОГ СЕКТОРА: ОД ГОТОВИНСКЕ КА ОБРАЧУНСКОЈ ОСНОВИ

Владимир Обрадовић

Економски факултет Универзитета у Крагујевцу

Образовне институције очекује значајна трансформација система финансијског рачуноводства и извештавања – прелазак на обрачунску основу и имплементација Међународних рачуноводствених стандарда за јавни сектор (IPSAS) на обрачунској основи. Лидери у образовању треба да благовремено припреме своје институције за предстојећу трансформацију.

Увод

Данас у свету коегзистирају две чисте основе финансијског рачуноводства и извештавања: обрачунска основа и готовинска основа. Поред ових чистих основа, јављају се и основе које представљају њихову комбинацију – модификоване готовинске основе и модификоване обрачунске основе.

Обрачунска основа је општеприхваћена основа финансијског рачуноводства и извештавања профитно оријентисаних ентитета (компанија, предузећа), укључујући јавна (државна) предузећа. У Концептуалном оквиру финансијског извештавања, који је усвојен у 2010. години од стране Међународног одбора за рачуноводствене стандарде (International Accounting Standards Board – IASB) и који представља кључни документ глобалног карактера посвећен основама финансијског извештавања профитних ентитета, истиче се да ефекте трансакција, других догађаја и других околности на економске ресурсе и изворе ресурса ентитета треба приказати у периодима у којима се ти ефекти јаве, без обзира на то да ли се уплате и исплате новца јављају у истом или у неком другом периоду. Овај општи захтев се правда аргументом да информације о економским ресурсима и њиховим изво-

рима и променама тих ресурса и извора пружају бољу основу за оцену прошлих и предвиђање будућих перформанси ентитета него информације које се односе само на приливе и одливе новца (International Accounting Standards Board, 2010: A29).

За разлику од профитно оријентисаних ентитета, непрофитни ентитети јавног сектора у многим земљама, у дугом периоду, следили су или и даље следе готовинску основу финансијског рачуноводства и извештавања или неку (модификовану) основу која се заснива на комбиновању елемената готовинске и обрачунске основе. Чисту готовинску основу карактерише признавање трансакција и других догађаја само онда када дође до прилива или одлива новца. Трансакције и други догађаји који нису праћени новчаним приливима и одливима нису подобни за признавање.

Међународни рачуноводствени стандарди за јавни сектор

Међународни рачуноводствени стандарди за јавни сектор (International Public Sector Accounting Standards – IPSAS) иницијално су објављени у 2000. години, од стране Међународног одбора за рачуноводствене стандарде за јавни сектор (International Public Sector Accounting Standard Board – IPSASB), који функционише у оквиру Међународне федерације рачуновођа (International Federation of Accountants – IFAC). Примарна сврха ових стандарда је повећање степена упоредивости финансијских извештаја које састављају непрофитни ентитети јавног сектора широм света. IPSAS су намењени ентитетима јавног сектора различитих од јавних предузећа. Према IPSASB-у (2016: 14), јавна предузећа треба да следе Међународне стандарде финансијског извештавања (International Financial Reporting Standards – IFRS), које доноси IASB и који су намењени профитним ентитетима.

IPSAS, посматрани у целини, садрже смернице и за финансијско извештавање на готовинској основи и за финансијско извештавање на обрачунској основи. Наиме, до сада је публиковано 40 стандарда намењених непрофитним ентитетима јавног сектора који примењују обрачунску основу (један стандард је у међувремену стављен ван снаге, а два још нису ступила на снагу, тако да је данас меродавно укупно 37 стандарда). Као основа за развој тих стандарда служе IFRS, при чему IPSASB настоји да одредбе IFRS пренесе у сопствене стандарде ограничавајући њихово модификовање само на ситуације када оне нису у складу са специфичностима јавног сектора. Поред оригиналних или прилагођених одредаба IFRS, IPSAS садрже решења за оне рачуновод-

ствене проблеме којима се IFRS не баве, а који су значајни за ентитете јавног сектора. IPSASB (2016: 1945) подстиче државе да прихвате обрачунску основу, али је развио и посебан стандард намењен ентитетима који, упркос овој препоруци, примењују готовинску основу.

Према IPSAS, ентитети јавног сектора који следе обрачунску основу треба да, на годишњој основи, састављају следеће финансијске извештаје:

- извештај о финансијском положају,
- извештај о успеху (результату),
- извештај о променама нето имовине (сопственог капитала),
- извештај о новчаним токовима (токовима готовине) и
- напомене уз финансијске извештаје које садрже значајне рачуноводствене политике и друга објашњења.

Ако ентитет публикује одобрени буџет, треба да пружи упоредни приказ одобрених (буџетираних) и остварених износа, и то путем или (а) засебног финансијског извештаја или (б) у оквиру поменутих извештаја, који ће, у том случају, садржати колону са буџетираним износима. Финансијски извештаји треба да садрже упоредне податке који се односе на претходни период.

Непрофитни ентитети јавног сектора који следе готовинску основу треба да састављају финансијске извештаје који приказују: (1) приливе и одливе готовине и (2) рачуноводствене политике и објашњења. Ако ентитет публикује одобрени буџет, треба да пружи упоредни приказ буџетираних и остварених износа, при чему су на располагању исте алтернативе за приказивање које важе за ентитете који следе обрачунску основу.

Претходно указује на то да су финансијски извештаји састављени на обрачунској основи генерално обимнији и разноврснији и да, стога, имају већу информативну вредност од оних које се састављају на чистој готовинској основи. С друге стране, IPSASB-ови стандарди који су посвећени финансијском извештавању на обрачунској основи су заједно знатно обимнији од засебног стандарда који је посвећен финансијском извештавању на готовинској основи. Због већег обима и разноврсности финансијских извештаја и смерница за њихово састављање, извештавање на обрачунској основи је генерално комплексније и скупље од извештавања на готовинској основи. Поред тога, обрачунска основа, када се упореди са готовинском основом, генерално захтева више рачуноводствених просуђивања (процена), а рачуноводствене политике имају већи значај. Истиче се да су најтежи рачуноводствени проблеми управо повезани са рачуноводством на обрачунској основи. (Anthony & Breitner, 2003: 47).

Трансформација финансијског рачуноводства и извештавања јавног сектора у свету

У многим земљама, у периоду дужем од две деценије, рачуноводство јавног сектора доживљава крупне промене (Caperchione, 2015: 1). Једна од најважнијих трансформација односи се на прелазак са готовинске на обрачунску основу, а условљена је, пре свега, уоченим ограничењима готовинске основе. Готовинска основа испољава недостатке са аспеката финансијске транспарентности, интегритета и одговорности државе и указује се на два значајна проблема у вези са чистом готовинском основом (Cavanagh, Flynn & Moretti, 2016: 2). Први проблем је у томе што државне институције могу да испоље тенденције ка одлагању исплата и убрзању наплата како би вештачки створиле утисак о финансијској равнотежи, а други у томе што државне институције могу да занемаре потребу за свеобухватном и ажурном евиденцијом у вези са вредношћу својих средстава и обавеза, која је важна за доношење исправних економских одлука.

Неки аутори сматрају да обрачунска основа, као базични принцип финансијског рачуноводства и извештавања јавних предузећа (као дела јавног сектора), треба да важи и за непрофитно оријентисане ентитете и очекују да она донесе потпуније и тачније приказивање финансијског положаја и транспарентније и одговорније извештавање (Aggestam-Pontoppidan & Andernack, 2016: 6).

Прелазак са готовинске на обрачунску основу, као процес који тангира суштину финансијског рачуноводства и извештавања, јесте крупна промена која захтева значајно време и значајне ресурсе. Гајић и Ракић (2014: 15) истичу да је усвајање обрачунске основе дугорочан процес (за који је, према међународном искуству, потребан период од 8 до 10 година), који не може се спровести изоловано, већ треба да буде праћено реформом у управљању јавним финансијама.

У студији Комитета за јавни сектор Међународне федерације рачуновођа (Public Sector Committee, 2003: 25-30) истиче се да дужина периода транзиције са готовинске на обрачунску основу зависи од расположивих ресурса и политичке воље. У истој студији се прелазак на обрачунску основу означава као пројекат великих размера, који захтева пажљиво планирање и управљање, при чему ће тај прелазак вероватно бити лакши и бржи ако су присутни следећи фактори:

- јасан мандат, у смислу одлуке надлежног органа о томе шта реформа треба да обухвати, када треба да се спроведе и ко треба да је спроведе;
- политичка воља, у смислу подршке и власти и опозиције;

- посвећеност кључних институција и функционера;
- адекватни ресурси (људски и финансијски);
- ефективно управљање пројектом и координациона структура;
- адекватни технолошки капацитети и информациони системи;
- употреба законских прописа за дефинисање формалних овлашћења и пружање сигнала о посвећености реформи.

Комитет указује на потребу да се контни оквир, прилагођен специфичностима обрачунске основе, донесе у раној фази реформског процеса, како би се ентитетима пружила прилика да на бази њега развију контни план и прилагоде рачуноводствени софтвер.

Према Кристенсену (Christensen, 2002: 98-101), у процесу трансформације финансијског рачуноводства и извештавања јавног сектора до изражаја долазе следећи елементи:

1. екстерни подстицаји за трансформацију (егзогена снага) – релативно широка дискусија усмерена ка перципирању проблема и развоју решења;
2. покретачи промена – људи и организације заинтересовани за трансформацију (стручни консултанти, аналитичари, академски истраживачи, професионална удружења);
3. креатори информација – особље у државним институцијама и рачуновође у јавном сектору;
4. корисници информација – министри, политички саветници, посланици; и
5. ограничења за имплементацију – карактеристике јавног сектора и система финансијског рачуноводства и извештавања, које могу да редукују број расположивих опција за промене.

Резултати истраживања показали су да се у 2015. години у 41 земљи света (21%) примењивала обрачунска основа, у 16 (8%) модификована обрачунска основа, у 28 (17%) модификована готовинска основа, а у 114 (57%) чиста готовинска основа. САД, Канада, Велика Британија, Француска, Шпанија, Швајцарска, Русија, Аустралија, Јапан и Бразил примењују обрачунску основу, док се чиста готовинска основа примењује у многим афричким и азијским земљама (укључујући Кину), али и у Немачкој, Италији и Норвешкој (Cavanagh, Flynn & Delphine Moretti, 2016: 2).

Трансформација финансијског рачуноводства и извештавања јавног сектора у Републици Србији

До 2001. године, подручје финансијског рачуноводства и извештавања ентитета јавног сектора у Србији било је регулисано Законом о рачуноводству, који је важио и за привредне и за ванпривредне субјекте. То практично значи да је за читав јавни сектор важила обрачунска основа. Након кратке прелазне етапе, која је трајала током 2002. и 2003. године, а која се одликује применом модификоване основе која је подразумевала признавање прихода у складу са готовинском основом, а расхода у складу са обрачунском основом, уследила је етапа у којој је меродавна готовинска основа (Гајић и Ракић, 2014: 26-27).

Основни правни акт којим се регулише финансијско рачуноводство и извештавање непрофитних ентитета јавног сектора је Уредба о буџетском рачуноводству, која је донета 2003. године, а измењена 2006. године. Према Уредби, непрофитни ентитети јавног сектора примењују готовинску основу, што значи да трансакције и остале догађаје евидентирају у тренутку прилива (наплате) односно одлива (исплате) новчаних средстава (члан 5, ставови 1-2), а резултат представља промену износа готовине и готовинских еквивалената (члан 5, став 6). Уредба захтева да се финансијски извештаји саставе „на принципима готовинске основе Међународних рачуноводствених стандарда за јавни сектор“ (члан 5, став 3). Захтеви Уредбе у вези са садржином годишњег сета финансијских извештаја (члан 7) дати су у Табели 1.

У 2010. години донета је Уредба о примени Међународних рачуноводствених стандарда за јавни сектор, према којој поменути стандарди (IPSAS) треба да се примењују од 1. јануара 2011. године. Међутим, не прецизира се да ли треба примењивати смернице за финансијско извештавање на обрачунској основи или смернице за извештавање на готовинској основи (IPSAS садрже и једне и друге смернице, као што је раније назначено). Јовић (2016: 195-196) констатује да чињеница да се, у Уредби, о стандардима говори у множини наводи на закључак да је меродавна обрачунска основа, али да би такав закључак био погрешан, пошто Уредба о буџетском рачуноводству прописује готовинску основу. У сваком случају, уредба из 2010. године наговештава скорији прелазак на обрачунску основу.

Табела 1. Финансијски извештаји непрофитних ентитета јавног сектора у Србији

Извештаји на готовинској основи	Извештаји састављени на основу усвојених рачуноводствених политика са образложењима
<ul style="list-style-type: none"> ▪ извештај о капиталним издацима и финансирању ▪ извештај о новчаним токовима 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ биланс стања ▪ биланс прихода и расхода ▪ извештај о извршењу буџета ▪ извештај о коришћењу средстава из текуће и сталне буџетске резерве ▪ извештај о гаранцијама датим у току фискалне године ▪ објашњење великих одступања између одобрених средстава и извршења ▪ преглед примљених донација и кредита и извршених отплата кредита

Ако се презентована листа обавезних финансијских извештаја (Табела 1) упореди са захтевима IPSAS на готовинској основи и IPSAS на обрачунској основи, може се констатовати да су присутни елементи и једне и друге основе, дакле не само готовинске као званично прокламоване основе. На основу анализе Уредбе о буџетском рачуноводству, Јовић (2016: 200) констатује да извештајни модел у Републици Србији није сасвим у складу са IPSAS-ом који тангира финансијско извештавање на готовинској основи и да се приликом разраде општег захтева о примени готовинске основе одступило од те основе, тј. да је извршено модификовање готовинске основе, а што је признало и Министарство финансија означавајући актуелну основу као „хибридну“. Неки аутори чак, означавају Србију као земљу у којој важи модификована обрачунска основа (Cavanagh, Flynn & Delphine Moretti, 2016: 2). У сваком случају, присуство елемената обрачунске основе у прокламованој готовинској основи може да олакша очекивану транзицију на чисту обрачунску основу.

Трансформација финансијског рачуноводства и извештавања и лидери образовних институција

Досадашња излагања указују на то да:

1. непрофитне ентитете јавног сектора у Републици Србији вероватно очекује транзиција са (званично) готовинске (заправо хибридне, тј. модификоване) основе финансијског рачуноводства и извештавања на обрачунску основу, уз имплементацију међународних стандарда (IPSAS) на обрачунској основи;
2. обрачунска основа доноси квалитетније и садржајније финансијске извештаје који представљају бољу основу за доношење одлука;
3. очекивана транзиција захтева значајно време, значајне ресурсе и значајну посвећеност актера; и
4. обрачунска основа доноси нову филозофију финансијског рачуноводства и извештавања, која се одликује већом потребом за просуђивањима (проценама) и значајнијом улогом рачуноводствених политика у односу на готовинску основу.

Транзиција са готовинске на обрачунску основу не може заобићи државне образовне институције, као (индиректне) буџетске кориснике. Оне треба да трансформишу рачуноводствени систем, како би постао компатибилан са IPSAS на обрачунској основи. С тим у вези, биће неопходно да образовне институције:

- изграде нове контне планове, а на бази новог контног оквира прилагођеног обрачунској основи,
- развију нове рачуноводствене политике утемељене у новим стандардима (IPSAS на обрачунској основи) и
- модификују рачуноводствени софтвер.

Рачуноводствено особље треба да упозна IPSAS на обрачунској основи, путем изучавања, не само одредаба стандарда, већ и практичних упутстава за њихову примену и илуструјућих примера. Поред одредаба појединачних стандарда, рачуновође у образовним институцијама треба да упознају Концептуални оквир финансијског извештавања опште намене ентитета јавног сектора, као документ путем којег је IPSASB поставио базичне принципе који подупиру финансијско извештавање ентитета јавног сектора који следе обрачунску основу. Поменути документ има двоструку улогу. Он, наиме, служи као основа за развој појединачних стандарда од стране IPSASB-а и помаже рачуновођама у решавању практичних проблема, нарочито оних који нису обухваћени ниједним стандардом.

Лидери образовних институција треба да подстичу и усмеравају наведене промене и да се, у неопходној мери, активно укључе у њихову реализацију. Од њих се очекује да буду свесни неопходности и оправданости транзиције и да помогну да се она успешно реализује. Они треба да омогуће да се образовне институције благовремено припреме за нови извештајни модел. Конкретније, лидери образовних институција треба да:

- буду упознати са суштином финансијског рачуноводства и извештавања на обрачунској основи, што се може постићи кроз упознавање Концептуалног оквира;
- подстичу и подрже рачуноводствено особље у процесу упознавања IPSAS на обрачунској основи и Концептуалног оквира, што се може остварити кроз набавку и изучавање стручне литературе (укључујући IPSASB-ове документе и написе у којима се ти документи тумаче и приказују кроз примере) и похађање стручних скупова и семинара;
- подстичу и подржавају прилагођавања контног плана и рачуноводственог софтвера, по званичном наметању обавезе преласка на обрачунску основу;
- буду свесни појачане потребе за рачуноводственим просуђивањима, коју ће донети обрачунска основа, и пруже пуну подршку рачуновођама у настојању да спознају економску суштину трансакција и других догађаја и одаберу исправан рачуноводствени третман;
- буду свесни потенцијалне потребе да се, након преласка на обрачунску основу, а у циљу што веродостојнијег финансијског извештавања, ангажују екстерни стручњаци (нарочито за потребе процене вредности имовинских делова);
- учествују у развоју рачуноводствених политика, које треба буду у оквирима које постављају стандарди (IPSAS на обрачунској основи).

Лидери образовних институција треба да знају да трансформација финансијског рачуноводства и извештавања није процес који ће се окончати чином преласка на пуну обрачунску основу, већ да је у питању континуирани процес са неограниченим трајањем. Наиме, IPSAS на обрачунској основи су подложни променама. Као што је напред речено, они се граде на бази IFRS, а IFRS су документи који еволуирају у складу са променама економског амбијента (Обрадовић, 2016, стр. 170). Промене IFRS повећавају дискрепанцу између IFRS и IPSAS и условљавају потребу да се и IPSAS модификују. Поред тога,

промене у специфичностима окружења ентитета који следе IPSAS условљавају потребу да се IPSAS континуирано мењају (усавршавају). Дакле, IPSAS су, попут IFRS, еволуирајући документи, чијим променама треба да се прилагођавају ентитети који их поштују. Стога, лидери у образовању треба да подстичу и подржавају континуирану едукацију свог рачуноводственог особља.

Литература

- Aggestam-Pontoppidan, C., Andernack, I. (2016), *Interpretation and Application of IPSAS*, John Wiley & Sons Ltd, Chichester.
- Anthony, R.N., Breitner, L.K. (2003), *Core Concepts of Accounting*, Pearson Education Inc., New Jersey.
- Caperchione, E. (2015), Standard Setting in the Public Sector: State of the Art, у: Brusca, I., Caperchione, E., Cohen, S., Manes Rossi, F. (ed.), *Public Sector Accounting and Auditing in Europe: The Challenge of Harmonization*, Palgrave Macmillan, 1-11.
- Cavanagh, J., Flynn, S., Moretti, D. (2016), *Implementing Accrual Accounting in the Public Sector*, International Monetary Fund – Fiscal Affairs Department.
- Christensen, M. (2002), Accrual accounting in the public sector: the case of the New South Wales government, *Accounting History*, 7(2), 93-124.
- Гајић, Љ., Ракић, Љ. (2014), *Финансијски извештаји буџетског рачуноводства*, Универзитет у Новом Саду, Економски факултет у Суботици, Суботица.
- International Accounting Standards Board (2010), *The Conceptual Framework for Financial Reporting*, IFRS Foundation.
- International Public Sector Accounting Standard Board (2016), *Handbook of International Public Sector Accounting Standards*, International Federation of Accountants.
- Јовић, Д. (2016), *Финансијско извештавање и вредновање перформанси ентитета јавног сектора*, докторска дисертација, Универзитет у Београду – Економски факултет, Београд.



Публикација је реализована у оквиру пројекта
MASTER PROGRAM IN EDUCATIONAL LEADERSHIP (EDLEAD)
543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-TEMPUS-JPCR



Садржај и ставови изнети у овој публикацији
не изражавају нужно и ставове Европске Уније



Co-funded by the
Tempus Programme
of the European Union
543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-TEMPUS-JPCR

This project has been funded with support from the European Commission.

This publication reflects the views only of the author,
and the Commission cannot be held responsible for any use
which may be made of the information contained therein.

