

Универзитета „Унион – Никола Тесла” у Београду
Факултет за пословне студије и право – Београд

Катарина С. Диклић

**САВРЕМЕНИ КОНЦЕПТИ
ОРГАНИЗОВАЊА И УПРАВЉАЊА
ОСНОВНИМ ШКОЛАМА И МОГУЋНОСТ
ПРИМЕНЕ
У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ**

докторска дисертација

Ментор:
проф.др Маја Анђелковић

Београд, 2021.

РЕЗИМЕ

Докторска дисертација под називом „Савремени концепти организовања и управљања основним школама и могућност примене у Републици Србији” је изузетно актуелна и изазовна тема за истраживање. Она ће бити још актуелнија у перспективи, јер менаџмент у образовању као гранска дисциплина менаџмента, тек треба да заузме место које му припада.

Менаџмент у образовању као теорија и као пракса, одавно се изучава у развијеним земљама. У нашој земљи то није случај. Теоретичари су се почели бавити овом дисциплином пре 10–15 година. Менаџмент образовања код нас се јавља најпре као теорија, а тек у последње време у пракси.

Како је он још увек у повојима, тако постоје и многе недоумице и тумачења самог појма, а онда и свега осталог шта је у вези с њим. Поред тога, теорија и пракса су у нескладу.

Ова докторска дисертација написана је са циљем обогаћивања менаџмента у образовању као теорије, али и залагање за практичну примену.

Ново доба тражи нове кадрове који ће бити способни за изазов на тржишту и променама. То значи да се мењају и образовни системи јер не одговарају времену које долази. Развијене земље су то на време схватиле и урадиле, док земље у транзицији још траже решења, спроводе реформе и настоје да дођу до нивоа на којем су развијене земље. Типичан пример за то су земље у транзицији међу којима је и Србија. Дуг процес транзиције, споре и неадекватне промене, резултирале су лошим стањем у образовању. То се односи и на систем основне школе. Такође је познато да су развијене земље много пажње посветиле својим образовним системима и на тај начин доживеле да им привреда буде развијена, а положај сваког грађанина много бољи него што је у нашој земљи. Директори, као руководиоци основних школа, долазе на то место без потребних знања и вештина. Многа истраживања су потврдила колико је важна улога директора школе, па се онда поставља питање зашто се том проблему није посвећивала довољна пажња. Дисертација се залаже за менаџмент приступ у организацији и управљању основном школом. Компаративном методом покушавају се приказати искуства земаља које су, захваљујући својим образовним системима, доживеле привредни процват. Поред ове методе, критичком анализом покушава се приказати шта је то што бисмо могли преузети од бољих и успешнијих, како учити на њиховим примерима и све то практички применити код нас. Анализиран је и наш пут промена и реформи, потешкоће и грешке, али и алтернативе и могућности.

Нарочито се посветила пажња руковођењу и организацији. Извршено је истраживање о руковођењу и дошло се до резултата да је код нас најприкладнији трансформацијски стил руковођења. Организација образовног система захтева јачу децентрализацију. Све ово, али и разна друга питања, потребно је предвидети стратегијом образовања од 2020. године која треба да буде квалитетно и стручно урађена. Ову стратегију није

могуће добро урадити без квалитетне стратегије на нивоу државе. Држава треба да предвиди пут којим ћемо се кретати јер од тога зависи и пут образовања у целини.

Важно је да не понављамо старе грешке у образовним реформама и увођењу иновација. Оне су државу и образовање скупо коштале и због њих је знање наших ученика на нивоу који није задовољавајући. Потребно је да учимо од успешнијих, али да те примере не пресликавамо у наш образовни систем на начин да доносе више штете него користи. Код преузимања од других важно је имати у виду наше специфичности и могућности.

У нашој земљи у последњих пар година уведено је лиценцирање директора школа. Директори свих, па и основних школа, имају обавезу да положи испит како би добили лиценцу за директора. Пре тога пролазе едукацију која није довољна да би директор школе био менаџер. Том питању просветне власти треба да придају већу важност, тј. треба да се ослоне на искуства земаља које имају развијен систем едукације менаџера школа, а за то се залаже аутор дисертације.

Кључне речи: менаџмент, образовање, основна школа, образовни систем

SUMMARY

A PhD thesis under the name of “Contemporary concepts of organisation and management of primary schools and possibility of the application in the Republic of Serbia” is extremely current and challenging subject for research. It will be even more on-going in the long run, as the management in education, as a branching discipline of management, is yet to take its place under the sun.

Management in education, both in theory and practice, has been studied long since in developed countries. Our country isn't the case. Theoreticians have started to do research on this topic before more than years. Educational management has only appeared as a theory before, and has only recently started to become practice here. Since this theory is still in its initial phase, there are many inconsistencies and interpretations of its very notion, and naturally of everything that goes along. On top of it, the theory and practice are inconsistent. This PhD dissertation has been written with the aim to implement management in education both in theory and in practice.

New age requires new solutions that will be able to challenge the market and overcome undergoing changes. It means that educational systems are about to change as they don't consort to future times. Developed countries have already undergone a systematic transition, while developing countries are still searching for solutions by undertaking reforms that aspire to the level of the developed countries. Typical example of a transitioning country would be Serbia. A prolonged and inadequate process of transition has resulted in an inefficient educational system. It applies to primary school education as well. It is evident that the developed countries have dedicated much attention to their educational systems, and in that way managed to improve both their economy and lives of their citizens on a much greater scale than our country did. Directors as managers of primary schools are reaching their positions without necessary knowledge and skills.

Many studies have confirmed the importance of the role of school directors, which raises the question why more attention hasn't been dedicated to that issue. This dissertation is the firm advocate of the management approach in organisation and directing of primary schools. By applying comparative method, this thesis aspires to portray experience of countries that have undergone an economic boom owing to their educational systems. Besides this method, critical analysis is applied to the research of what could be adopted from far better and more successful countries, how to improve as a country by using them as an example, as well as to learn how to apply it all in practice. Our process of transition and underlying reform has been analysed thoroughly, but also any difficulties, shortcomings and alternative possibilities are being called to attention.

Special attention has been dedicated to management and organisation. A study on school management has been conducted, which led to results that the most appropriate style of managing is transformational style in this area. Organisation of educational system needs firmer decentralisation. With all stated above and many other issues, after 2020 it is necessary to come up with educational strategy that should be high-quality and professional. This strategy is impossible to conduct without high-quality strategy on the state level. The

country should pave the way of our heading since direction of education as a whole depends on it.

It is of utmost importance not to repeat the same old mistakes in educational reforms and when introducing innovations. They have already taken the toll and caused the knowledge of our students to decline below satisfactory level. It is necessary to learn from more successful but also not to inherently apply those systems in ways that do more harm than good. When it comes to adopting patterns of others, it is important to have in mind our mentality and potential.

In the last couple of years, our country has introduced licencing of school directors. Directors of all schools including primary are obliged to pass special exam so as to receive licence. Before that, they should undergo an educational course that is not sufficient to turn a school director into manager. The government should take more notice of that issue i.e. they should rely on the experience of countries that have adjusted educational system for school managers, and that is exactly what the author of the thesis advocates for.

Key words: management, education, primary school, educational system

САДРЖАЈ

РЕЗИМЕ	2
SUMMARY	4
1. УВОД	10
2. ОПШТИ ПРИСТУП ТЕМИ И ТЕОРИЈСКИ КОНЦЕПТ ИСТРАЖИВАЊА	14
2.1. ПРЕДМЕТ И ПОЛАЗИШТА У ИСТРАЖИВАЊУ	14
2.2. ОСТВАРЕНИ ЦИЉЕВИ.....	16
2.2.1 НАУЧНИ ЦИЉЕВИ.....	16
2.2.2 ДРУШТВЕНИ ЦИЉЕВИ.....	17
2.2.3. ОРГАНИЗАЦИОНИ ЦИЉЕВИ	17
2.3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА.....	18
2.4 ХИПОТЕЗЕ	20
2.5 КОНЦЕПТУАЛНИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА.....	20
3. ДЕТЕРМИНАНТЕ, КОМПОНЕНТЕ И ВРСТЕ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА.....	22
3.1. ДРУШТВЕНО ПОЛИТИЧКО УРЕЂЕЊЕ.....	23
3.2. НАУЧНО-ТЕХНОЛОШКА РАЗВИЈЕНОСТ ДРУШТВА.....	24
3.3 ЕКОНОМСКА РАЗВИЈЕНОСТ ДРУШТВА	26
3.4. КУЛТУРНА РАЗВИЈЕНОСТ ДРУШТВА.....	32
3.5. ТРАДИЦИЈА	34
3.6. РАЗВИЈЕНОСТ ПЕДАГОШКЕ НАУКЕ.....	36
3.7. УСТАНОВЕ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА	38
3.7.1. ЈАВНЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	38
3.7.2. ПРИВАТНЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	40
3.7.3. ФУНКЦИОНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ШКОЛА У ДОБА ПАНДЕМИЈЕ КОВИДА - 19.....	42
3.7.4. НЕВЛАДИНЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ И УДРУЖЕЊА, ПОЛИТИЧКЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ И ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	45
3.7.5. КУЛТУРНО-УМЕТНИЧКА ДРУШТВА И ОРГАНИЗАЦИЈЕ.....	47
3.7.5.1. Спортски клубови	48
3.7.5.2. Хуманитарне организације.....	49
3.7.5.3. Библиотеке, позоришта, музеји	50
3.7.5.4. Средства масовних комуникација (ТВ, радио, новине, интернет).....	50
3.8. ВРСТЕ ОБРАЗОВАЊА.....	53
3.8.1 ОБРАЗОВНИ СИСТЕМ РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ.....	54
3.8.2 ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ.....	55
3.8.3 ОСНОВНО ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ	57
3.8.4 СРЕДЊЕ ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ	59
3.8.5 ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ.....	64

4. СПЕЦИФИЧНОСТИ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА	71
4.1 Циљ/циљевИ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА.....	71
4.2. ИСХОДИ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА.....	72
4.3. РЕЗИМЕ	77
5. ИСТОРИЈСКИ КОНТЕКС ОРГАНИЗОВАЊА И УПРАВЉАЊА ОБРАЗОВАЊЕМ И ВАСПИТАЊЕМ	79
5.1 ИСТОРИЈАТ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА	79
5.2. ОБРАЗОВАЊЕ КРОЗ ТЕХНОЛОШКЕ ПЕРИОДИЗАЦИЈЕ	80
5.3. ДОПИСНО И ИНТЕРНЕТ ОБРАЗОВАЊЕ КАО РЕЗУЛТАТ ТЕХНОЛОШКОГ НАПРЕТКА	82
5.4. ИСТОРИЈСКИ РАЗВОЈ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА У СРБИЈИ	83
5.4.1. ИСТОРИЈАТ УПРАВЉАЊА ОСНОВНИМ ШКОЛАМА У СРБИЈИ.....	83
5.5. РЕЗИМЕ	86
6. ОРГАНИЗАЦИЈА И УПРАВЉАЊЕ ОСНОВНИМ ШКОЛАМА У РАЗВИЈЕНИМ ЗЕМЉАМА	87
6.1. НЕМАЧКА.....	88
6.2. ИТАЛИЈА.....	90
6.3. ФРАНЦУСКА	92
6.4. ФИНСКА.....	94
6.5. ШВАЈЦАРСКА.....	98
6.6. ЈУЖНА КОРЕЈА	99
6.7. СИНГАПУР	102
6.8. РЕЗИМЕ	103
7. ОРГАНИЗОВАЊЕ И УПРАВЉАЊЕ ОСНОВНИМ ШКОЛАМА У ЗЕМЉАМА ТРАНЗИЦИЈЕ И ОКРУЖЕЊА	105
7.1. ОРГАНИЗАЦИЈА И УПРАВЉАЊЕ ОСНОВНИМ ШКОЛАМА НА ПРОСТОРУ ЕКС ЈУГОСЛАВИЈЕ.....	106
7.1.1. СЛОВЕНИЈА	107
7.1.2. ХРВАТСКА	110
7.1.3. ЦРНА ГОРА.....	112
7.2. РЕЗИМЕ	112
8. ОРГАНИЗАЦИЈА И УПРАВЉАЊЕ ОСНОВНИМ ШКОЛАМА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ	114
8.1. МЕНАџМЕНТ У ОБРАЗОВАЊУ – ЗНАЧАЈ И ПРИМЕНА У СРБИЈИ.....	114
8.2. ЉУДСКИ ПОТЕНЦИЈАЛИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ.....	117
8.3. УПРАВЉАЊЕ ОСНОВНИМ ОБРАЗОВАЊЕМ И ВАСПИТАЊЕМ У СРБИЈИ	120
8.3.1 ЗАКОНСКИ ОКВИР УПРАВЉАЊА-РУКОВОЂЕЊА ОСНОВНОМ ШКОЛОМ У СРБИЈИ	123
8.3.2. ОРГАНИЗОВАЊЕ И УПРАВЉАЊЕ ОСНОВНОМ ШКОЛОМ У СРБИЈИ	125

8.3.3. ШКОЛСКИ ОДБОР	127
8.3.4 ДИРЕКТОР ШКОЛЕ.....	129
8.3.4.1. Именовања и компетенције директора основне школе – историјски контекст.....	130
8.3.4.2. Именовање или избор директора школе	131
8.3.4.3. Унутрашњи или спољни кандидат за директора	132
8.3.4.4. Најповољнија ситуација за именовање (избор) директора	134
8.3.4.5. Избор директора основне школе у Србији	135
8.3.5. НАДЛЕЖНОСТ И ОДГОВОРНОСТ ДИРЕКТОРА УСТАНОВЕ.....	136
8.3.6. КОМПЕТЕНЦИЈЕ ДИРЕКТОРА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У СВЕТУ И У СРБИЈИ	137
8.3.6.1. Компетенције директора школе у свету.....	138
8.3.6.2. Компетенције директора школе у Србији	141
8.3.7. ЕДУКАЦИЈА И ЛИЦЕНЦИРАЊЕ ДИРЕКТОРА ШКОЛА У СРБИЈИ	142
8.3.8. ДИРЕКТОР ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У КОНТЕКСТУ СТРАТЕГИЈЕ ОБРАЗОВАЊА.....	145
8.3.9. ДИРЕКТОР КАО КРЕАТОР УЧЕЋЕ ШКОЛЕ	147
8.4. СТИЛОВИ УПРАВЉАЊА, (РУКО) ВОЂЕЊА, ОСНОВНОМ ШКОЛОМ	149
8.4.1. КАРАКТЕРИСТИКЕ ПОЈЕДИНИХ СТИЛОВА ВОЂЕЊА	150
8.4.1.1. Трансформацијско вођење (Transformational Leadership).....	153
8.4.1.2. Трансформацијске вође.....	154
8.4.2. КОМПОНЕНТЕ ТРАНСФОРМАЦИЈСКОГ ВОЂЕ.....	157
8.4.3. ЛИДЕРСТВО У ОБРАЗОВАЊУ	159
8.5. РЕЗИМЕ	161

9. САВРЕМЕНИ МОДЕЛИ, ТЕХНИКЕ И ТЕХНОЛОГИЈЕ КОЈЕ СЕ КОРИСТЕ У ОРГАНИЗОВАЊУ И УПРАВЉАЊУ ОБРАЗОВНИМ СИСТЕМАМА С ПОСЕБНИМ ОСВРТОМ НА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ 163

9.1. ПРИСТУПИ У ОРГАНИЗОВАЊУ ОБРАЗОВНИХ СИСТЕМА	164
9.2. МОГУЋНОСТ ПРИМЕНЕ НОВИХ ТЕХНОЛОГИЈА У УПРАВЉАЊУ ОБРАЗОВАЊЕМ У СРБИЈИ	167
9.3. УСПЕШНИ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИЈЕ И УПРАВЉАЊА СИСТЕМОМ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА	171
9.4 МОГУЋНОСТ ПРИМЕНЕ ДОСТИГЊУЋА И ИСКУСТАВА ОРГАНИЗАЦИЈЕ И УПРАВЉАЊА ОСНОВНИМ ШКОЛАМА РАЗВИЈЕНИХ И ДРУГИХ ЗЕМАЉА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ.....	172
9.5. СВОТ АНАЛИЗА – МОГУЋНОСТИ И ПРЕТЊЕ	174
9.6. РЕЗИМЕ	176

10. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА178

10.1. ПЕРИОД ИСТРАЖИВАЊА	178
10.2. УЗОРАК.....	178
10.3. СТРУКТУРА ИСПИТАНИКА ПО РЕГИОНИМА.....	179
10.4. СТРУКТУРА ИСПИТАНИКА ПО ПОЈЕДИНИМ КРИТЕРИЈУМИМА	180
10.5. СТРУКТУРА АНКЕТИРАНИХ ДИРЕКТОРА ПО ГОДИНАМА РАДНОГ СТАЖА	181
10.6. СТРУКТУРА АНКЕТИРАНИХ ДИРЕКТОРА ПО ПАРТИЈСКОЈ ПРИПАДНОСТИ	182
10.7. ПРОФЕСИОНАЛНА ОРИЕНТАЦИЈА АНКЕТИРАНИХ ДИРЕКТОРА.....	183
10.8. СТРУКТУРА АНКЕТИРАНИХ ДИРЕКТОРА ПО ПОЛУ	184

10.9. ОБРАДА И СТРУКТУРА УПИТНИКА	184
10.10. РЕЗУЛТАТИ ИСПИТИВАЊА (АНКЕТИРАЊА)	186
10.11. РЕЗУЛТАТИ ОДГОВОРА НАСТАВНИКА	187
10.12. КОМПАРАЦИЈА ОДГОВОРА НАСТАВНИКА И ДИРЕКТОРА.....	188
10.13 СРЕДЊЕ ВРЕДНОСТИ И МЕРЕ ВАРИЈАБИЛИТЕТА У ИЗРАЧУНАТИМ ФАКТОРИМА	207
10.14 КОМПАРАЦИЈА ОДГОВОРА НАСТАВНИКА И ДИРЕКТОРА.....	209
10.15. ИСТРАЖИВАЊЕ УСПЕШНОСТИ ОСНОВНИХ ШКОЛА И ДИРЕКТОРА У СРБИЈИ	216
10.16 ОСТВАРЕНИ НАУЧНИ И ДРУШТВЕНИ ЦИЉЕВИ	224
10.17. ПОТВРЂЕНОСТ ХИПОТЕЗА.....	226
11. ЗАКЉУЧЦИ И ПРЕПОРУКЕ.....	228
12.1. ЗАКЉУЧЦИ.....	228
12.2. ПРЕПОРУКЕ ЗА ДАЉА ИСТРАЖИВАЊА.....	230
12.3. ОТВОРЕНОСТ ДИСЕРТАЦИЈЕ ЗА ДАЉА ИСТРАЖИВАЊА	232
12. ЛИТЕРАТУРА	234

1. УВОД

Организација и руковођење су важни сегменти у сваком менаџмент процесу па тако и у школи. Ови сегменти у образовању имају своје специфичности по којима се разликују од осталих. Образовање као делатност је специфична, важна за сваку земљу и такав статус би требало да има у сваком друштву. Продукт образовања је знање, васпитање и социјализација људи. Развијене земље су схватиле да је знање данас један од најзначајних ресурса, јер се за тај ресурс може купити било који други ресурс. Оно је покретач привредног, друштвеног, културног и социјалног развоја. Самим тим покретач је неке државе у целини али и бољитка појединца као индивидуе. Зато су те земље посебну пажњу посветиле и посвећују образовном систему јер је он веома значајан за развој ресурса као што је знање.

То није случај и са земљама у транзицији. Оне још увек трагају за најбољим решењима. У тим покушајима често „лутају“ и не проналазе одговарајући пут за решење својих проблема. Неке од земаља у транзицији праве грешке тако што пресликавају од развијених земаља добре примере, не водећи рачуна о могућностима и специфичностима своје земље, културе, историје и сл. Део земаља у транзицији не сматра ово решавање проблема и напретка образовног система од пресудне важности за своју земљу. Неке земље покушавају побољшати свој образовни систем, водећи рачуна о својим специфичностима, али не успевају.

Земље у транзицији које су у нашем окружењу, а које нису чланице Европске уније, настоје да мењају и прилагоде своје напоре захтевима Европске уније. Већина просветне стручне и опште јавности у нашој земљи слаже се да су нашем образовном систему потребне радикалне промене. Многе промене се и уводе, нарочито последњих година.

Основна школа је важан део образовног система сваке земље. Систем образовања и васпитања у Србији чини:

- предшколско васпитање и образовање
- основно образовање и васпитање
- средње образовање и васпитање и
- високо образовање

Носилац делатности основног образовања и васпитања у Републици Србији је основна школа. Под овим појмом у законодавству се сматра:

- основна школа,
- основна школа за образовање одраслих,
- основна музичка школа,
- основна балетска школа,
- основна школа за ученике са сметњама у развоју.

Поред овога у изузетним ситуацијама, ову делатност може да обавља и образовно-васпитни центар у којем се остварује предшколско, основно школско и средње образовање и васпитање.

Основни правни акт којим се уређује овај систем је Закон о основама система образовања и васпитања. Поред овог закона, делатност основно школског образовања и васпитања прописује више законских података.

Основно образовање и васпитање – основна школа, основа је за наставак образовања. У великој мери утиче на средње образовање али и на даље образовање у току живота.

Делатност основног образовања и васпитања обавља школа кроз школски програм у одређеном простору. Сви који похађају јавне школе имају бесплатно образовање и васпитање. Поред јавних школа, постоје и приватне основне школе. Такође, школе могу бити националне и стране. Ученици који имају сметње у развоју или инвалидитет имају могућност да похађају школе за образовање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом. У нашој земљи постоје и школе посебне педагошке оријентације које остварују програме као: Монтесори, Декроли, Штајнер и остале.

Основно образовање и васпитање у нашој земљи је обавезно и траје осам година. Окосница ове докторске дисертације је организација и руковођење основном школом са менаџмент приступом. Она у нашој земљи траје осам година и у њу се уписују деца од 7 до 8 година. Остали сегменти образовног система биће разматрани само као делови у функцији проучавања основне школе.

Основно образовање је базично и представља темељ осталим нивоима образовања. Зато треба да је квалитетно, уређено и окренуто будућности. У нашој земљи још увек је јака централизација школства. Преовладава разредно-предметни систем, са утврђеним распоредом часова. То је често препрека модернијем и флексибилнијем начину рада.

Један од важнијих чинилаца успешности рада и целокупне организације основне школе је руковођење. Основном школом руководи директор школе. Школски одбор је орган управљања. До 2018. године он је бирао директора, а сада директора школе именује министар просвете. Директор школе треба да је и менаџер, тј. да поседује знања и вештине менаџера. С обзиром на специфичности основне школе, директор треба да познаје све фазе менаџмента и да их примењује у свом раду. Истраживања показују да успешност рада школе у великој мери зависи од директора и његовог тима, односно сарадника. Способан и стручан директор може побољшати чак до 40% успешност рада школе. Зато се у овом раду залажемо за професионализацију управљања школом, примену менаџмент принципа и правила у управљању, што значи да се са најмањим трошковима оствари што бољи квалитет образовања.

Директори основних школа у Србији углавном долазе са места наставника или стручног сарадника. Они имају знања везана за предмет или област рада пре доласка на функцију директора, али немају знања за послове које треба да обављају ступајући на дужност директора, што је и разумљиво, јер нису завршили одговарајуће пословне школе које их квалификују за управљање као једном од најсложенијих делатности којом се човек може бавити.

Сваки наставник мора проћи једну годину приправничког рада и полагати стручни испит, тј. да буде лиценциран да би био наставник. Код директора то није било тако, док се са лиценцирањем директора почело доношењем нових законских оквира 2018. године. Ово је потребно, али не и довољно, јер је тешко кроз неколико десетина часова при лиценцирању добити управљачко организациона знања која се на управљачко пословним факултетима добија за четири или пет година. Анализе програма лиценцирања директора показују одређене мањкавости, посебно када је у питању структура предмета који се полажу, квалитету тог испита, тј. да не буде формализма као у многим случајевима до сада. Потребно је директоре школа добро оспособити за тај посао и што је једнако важно, пазити на одабир, тј. селекцију. На националном нивоу важно је донети добру стратегију и политику образовања. Она би подразумевала и дефинисање руковођења, односно управљања основном школом.

С друге стране се појављује и проблем идеологизација и политизација управљања. Обзиром да се ради о систему који има велики број људи, искуства показују да свака политичка опција настоји да на челним местима у школама и ма руководиоце и управљаче из своје политичке опције, како би могли да врше утицаје и остваривање партикуларних, а не општих, односно јавних интереса. Ово постаје озбиљна претња и уплив политиканства у све сегменте образовања, па и када је у питању основно образовање. Наведено доводи директоре да више мисле о парцијалним и идеолошким, него о јавним интересима, а образовање по свим карактеристикама представља јавно добро.

Садашњи закони прописују и дефинишу области рада директора и његове компетенције. Из тих одредаба је видљив широк и сложен спектар послова. Брзина и турбулентност данашњег, а поготово будућег времена, захтевају од директора школе флексибилност, спремност за промене, прилагођавање новим ситуацијама и учење. Зато држава мора водити о томе рачуна и надлежно министарство имати добре мерне поступке, инструменте и показатеље о овом кадру, користећи искуства напредних земаља по овом питању.

Директор школе је спона између министарства и запослених у школи, између родитеља и наставника, наставника и ученика, школе и друштвене средине. Он је на челу организације која има веома важну улогу у друштву па је сходно томе и његова улога веома важна. Од њега често зависе одлуке, њихова примењивост и квалитет.

Директор треба да је тимски играч, а то подразумева познавање и способност за тимски рад. Он руководи високообразованим кадром, али и кадром који има завршену само основну школу. У делокругу његовог рада су деца, али и одрасли. Он је директор надареним ученицима, али и ученицима који имају сметње у развоју, тј. раде по ИОП-у. Аналогно томе директор школе мора имати знања и вештине из многих научних подручја: педагогије, психологије, социологије, организације рада, комуникологије, права, менаџмента и др. Дакако, знања из наведених и другим сродним областима се требају перманентно иновирати.

Организација и руковођење школом не зависи само од директора школе. Она је првенствено у вези са организацијом и руковођењем на државном нивоу, али и са многим другим факторима у друштву, окружењу и сл. Ипак, директор је кључна личност која је незамењива у организацији и руковођењу школом у садашњем времену и нашем друштву.

Наведено указује и доказује да су нужне радикалне промене у сфери управљања и организовања основних школа у Р. Србији. Без увођења професионалног менаџмента који зна да управља ресурсима школе, да комуницира са наставницима, ученицима, родитељима, те органима управљања, односно да живи са променама, немогуће је побољшати квалитет, али ни исходе образовања. Лимитирајући фактор у наведеном је управљачка структура и њена професионализација, те стварање компетентне образовне инфраструктуре која ће у функцији образовања и креирање стручњака за будућност.

У научним и стручним круговима се често као лимитирајући фактор у остваривању веће успешности у образовању истичу финансијски параметри и износ издвајања средстава у буџету за образовање, науку, истраживање, итд. што је погрешно, или само делимично тачно. Показује се да не постоји ни један национални буџет који може да надокнади нерационално организовање и управљање, односно нерационално располагање и трошење издвојених средстава.

Ова докторска дисертација настоји да истражи и укаже на системске, односно институционалне грешке у организовању и управљању основног образовања и укаже, односно да одређене предлоге како би се ова веома важна област привредног и друштвеног живота побољшала.

2. ОПШТИ ПРИСТУП ТЕМИ И ТЕОРИЈСКИ КОНЦЕПТ ИСТРАЖИВАЊА

Сваки научни рад за своје полазиште дефинише оквир и смер у коме ће се истраживање кретати. Зато се и каже да је најважније знати шта је најважније и то што је најважније истаћи у први план. При наведеном треба имати у виду ограничења која се намећу у сваком истраживању, било да се ради о простору, односно обиму истраживања, или о недостатку одговарајућих алата, односно инструмената истраживања, односно погрешних полазних претпоставки од којих се пошло у истраживању.

2.1. Предмет и полазишта у истраживању

Предмет истраживања на наведену тему произилази из самог назива докторске дисертације. Ради се о савременим концептима организовања и управљања основним школама и могућности њихове примене у Републици Србији. Примена савремених концепата и технологија у сфери организације и руковођења образовањем, односно у основној школи као интелектуалној организацији, али и као организацији која је слојевита, национално различита, са различитим материјалним и кадровским потенцијалима је специфична и разликује се од осталих модела. То значи да је основно образовање веома диверсификовано како по територијалним, тако и по културолошко социолошким, религијском, обичајном и менталном критеријуму. Проблем управљања и организовања је што се на овако различитим институцијама са класичним облицима организовања и управљања, настоје применити исти програми, стандарди и начини организовања образовних процеса. То доводи до великог раскорака између декларативног и стварног што утиче на ривалитет образовања.

Школе имају своје специфичности на које треба применити посебне концепте и технологије у односу на организације из примарног и секундарног сектора. Истраживања показују да образовни системи чак и у развијеним земљама у великој мери примењују индустријску организацију и управљање, засновану на детерминизму, централизацији и високом нивоу принуде, сатном механизму, оцењивању, такмичењу, међународним тестирањима који се све мање примењују и у традиционалним индустријским организацијама. Ситуација у земљама у транзицији, окружења и Републици Србији по овом питању је још компликованија, јер су ове земље углавном следбеници онога што се дешава у образовању развијених земаља, са јаким уплићем државе у све елементе образовног процеса, али и када је у питању елемент организовања и управљања.

Ова дисертација истражује конкретно образовање у процесу трансформације од класичних организација у савремене иновативне учеће организације.

Јасно је да друштво знања какво је данас, захтева другачију организацију, концептуализацију и филозофију образовања и учења. У првом реду неопходно је елиминисати парцијализацију и феудализацију појединих нивоа образовања и посматрање образовања као целине јер свака мањкавост једног нивоа образовања испољава утицај на више нивое образовања, с обзиром да је аутпут предшколског у ствари инпут основног, а аутпут основног је инпут средњем образовању, итд. То упућује на нужност примене холистичке технике и технологије у истраживању образовних нивоа уз опште настојање да се основно образовање мења најмање оном брзином којом се мења окружење. У противном, образовање као функција општег привредног и друштвеног развоја ће нестати. Другачије речено, ако се образовање мења, али спорије од промена у окружењу, оно ће временом нестати, или ће креирати „производ“ који неће бити у стању да ствара нову вредност.

У оквиру предмета истраживања, посебно је обрађена организација и управљање основним образовањем развијених земаља, земаља у транзицији и окружењу те организовање и управљање основним школама у Републици Србији и њихов утицај на бруто домаћи производ, конкурентност, животни стандард итд. Ово је неопходно јер се показује да је образовање у развијеним земљама квалитетније, боље кореспондира са потребама тржишта рада и друштва уопште и окренуто је посебно будућности. Високо развијене земље већ школују кадрове и професије које ће настати за неколико наредних деценија, што значи да образовање треба бити усмерено на наредних 2-3 деценије, уместо учења из прошлости.

Повезано са претходним је истраживање могућности примене сазнања и искуства из организовања и управљања основним школама у Републици Србији, уз опрезност да се та искуства механички не преносе на српско тло и културу. То је неопходно, јер се показује да свако семе не успева на сваком тлу и да се образовање мора развијати у складу са политичким, економским, социјалним, културолошким, па и религијским, обичајним и другим специфичностима. Дакако и само образовање утиче на промене наведених феномена, што указује на вишеслојност и сложеност, односно динамичност образовања. У питању су организациони и управљачки аспекти, али и примена нових информатичких технологија, односно дигитализација која је створила дигиталне учионице, електронске књиге, електронске индексе, електронске дневнике, до учења на даљину уз чију је употребу је могућа већа удобност и рационализација времена за учење.

Пандемија Цороне – 19 је наметнула нове изазове у организовању и управљању свих нивоа образовања, како на локалном, тако и на националном, односно глобалном нивоу. Пандемија је допринела брзини преласка на тзв. алтернативне методе организовања образовног процеса, коришћења дигиталних технологија, слушање наставних садржаја од куће, до испитивања, оцењивања, итд. Ученици су за протеклу годину дана по први пут живели у условима ограниченог кретања, дружења где је делом нестао социјални елемент образовања, или је он маргинализован. Зато је

реално најавити, да ће после здравствене пандемије изазване вирусом, доћи социјална, односно психолошка пандемија која ће бити далеко сложенија за враћање ученика и наставника у нормалу, него чак и здравствена пандемије.

Питање је да ли ће и након окончања пандемије, доћи до нормализације и социјализације основног образовања, у којој ће се то временској димензији десити и какви ће исходи наведених мера бити.?

2.2. Остварени циљеви

Циљеви су међусобно условљени, произилазе једни из других и њихово вредновање треба обављати са становишта целине, користећи холистичку технологију у истраживању. Показује се да парцијално постављени циљеви и њихово испуњење не повећава ефекте целине, јер је целина увек нешто више од простог збира парцијалних делова. Ово правило у холизму, намеће потребу да се циљеви посматрају са становишта целине, како би се у обзир узели и односи који постоје између образовних елемената у основној школи.

2.2.1 Научни циљеви

Научни циљ је теоријска, научна и практична дескрипција и истраживање савремених концепата организације и управљања основним школама и могућности њихове примене у Републици Србији. Циљ је употпунити празнину која објективно постоји у општој теорији менаџмента када је у питању делатност образовања, а посебно сектор основног образовања. Тиме се стичу услови за даље продубљивање менаџмента образовања као гранске науке, а у том оквиру и специјализовани менаџменти који ће се односити на поједине нивое образовања, јер се показује да сваки ниво образовања има својих специфичности за које су потребни и посебни професионалци за њихово дизајнирање и управљање.

Обзиром да је менаџмент универзална наука, а менаџмент образовања гранска наука о управљању, развијањем гранских наука, стварају се услови за развијање субгранских наука о организовању и управљању. То даље значи да ће се у перспективи стварати кадрови који ће се образовати за управљање и организовање, редовним, односно општим основним школама, специјализованим, или неформалним облицима образовања, до тога да постоје посебни стручњаци за управљање и организовање малим, средњим и великим, основним школама. Развијањем ових специјализованих научних грана менаџмента, знатно би се унапредило и основно, али тиме и виши нивои образовања.

Коришћење технике бенцхмарковања, односно истраживањем најбоље образовне праксе основног образовања у развијеном свету, долази се и дошло се до нових

научних информација. Уз претходно анализирање прихватљивости напредних образовних система и могућност примене у Србији, створио би се основ за даље истраживање и усавршавање постојећих начина рада по принципима „креативне имитације“ као једног од облика организовања основног образовања.

Употребом инструмената за истраживање, конструисан је јединствен систем емпиријског истраживања за утврђивање степена развијености савремених концепата стилова организовања и управљања. Са егзактним утврђивањем ставова и мишљења наставника и стручних сарадника као и директора школа, које ће циљано и научно утемељено, конципиран је модел трансформације постојећег у савремени концепт управљања и организовања.

2.2.2 Друштвени циљеви

Свако истраживање, поред научног, треба да има и друштвене циљеве, јер наука није сама себи циљ, већ је она алат за остварење друштвених циљева. То је евидентно у друштву знања, јер се у националним политикама образовање истиче као једна од основних „замајаца“ у привредном и друштвеном развоју земље. Испоставља се да данас земље са највећим степеном високо образовних људи остварује знатно већи и бржи привредни раст, да имају бољи животни стандард, да дуже живе, итд.

Друштвени циљ је остварење одређених економских и других ефеката кроз квалитетно организовање и управљање основног образовања у Републици Србији. Савремени концепти и технологије у организовању и управљању доносе економске и друге користи, тј. да се основно образовање обавља уз најмање економске жртве. Увођењем професионалног, односно деполитизованог менаџмента за управљање основним школама стварају се услови да се са одређеним материјалним, финансијским, информационим и људским потенцијалима остварује што већи ефекат, тј. што квалитетнији „образовни производ“ који своју вредност треба да докаже у перспективи.

Указивање на нове концепте организовања и управљања, могуће је изградити ефикасан и ефективан, али и јефтинији образовни систем, онако ко то раде високо развијене земље, а то значи: децентрализација и минимална ограничења субјектима наставе у слободи извођења наставног процеса, акцентирању појединих наставних јединица, увођење нових, а пре свега дигиталних технологија, те смањење репродуктивног, а посвећивање веће пажње функционалном образовању и посебно развијање талената.

2.2.3. Организациони циљеви

Организациони циљеви су логични, јер дисертација на ову тему може бити у функцији основних школа, односно установа основног образовања да на рационалан начин

организују и управљају овим институцијама. Она може бити од користи и непрофесионалним, али и професионалним управљачима (директорима) основних школа у организовању и управљању овим установама. Показује се да и данашњи непрофесионални управљачи основних школа могу бити ефикасни, уколико своја знања перманентно освежавају, или допуњавају пословним знањима, из области управљања, организовања, комуникација, организационе културе и понашања, итд.

Поред тога, може бити предмет анализе и државних институција, првенствено ресорног министарства које спроводи едукацију и полагање испита за лиценцу директора школа, што јој даје на актуелности, те успостављање нових критеријума за именовање директора основних школа, а то је завршен факултет из сфере менаџмента – усмерење образовање. Увођењем овог принципа основне школе као организације би повећале успешност, али би се и међуљудски односи, односно задовољство и мотивисаност запослених повећало, што би позитивно утицало и на рад са ученицима, али и бољу сарадњу међу наставницима, сарадња наставника и родитеља, односно наставника и управљачко руководеће структуре основне школе.

2.3. Методологија истраживања

У истраживању на тему докторске дисертације „Савремени концепти организовања и управљања основним школама и могућност примене у Републици Србији“ примењене је метода триангулације, односно примена више метода, што је и логично, с обзиром да се ради о великом, комплексном и динамичном феномену који у свакој новој временској димензији под утицајем тржишта и технолошких иновација мења свој дизајн, али и филозофију пословања.

Коришћење холистичко системског концепта је нужно, јер је ово најбоља метода да истражује односе између основне школе и окружења коме она припада, али и када су у питању односи између појединих елемената (наставника, директора школе, школских одбора, синдиката). Истраживање је усмерено на успостављање односа између образовања и васпитања, како би се на нивоу целине успоставио највећи ефекат. Ова метода је примењена у последња четири поглавља у раду.

У складу са предметом истраживања и циљевима, са доминантним истраживачким приступом користили су се дескриптивни методи и каузална метода у описивању узрочно последичних веза и односа између различитих актера у образовном процесу, као и опште научне методе, основне аналитичке методе и основне синтетичке методе.

У истраживању и компарацијама образовања између развијених, земаља у транзицији и окружењу, као и у Републици Србији коришћени су се подаци Светског економског форума (World Economic Forum) од 2015, 2016, 2017. и 2018. посебно подаци у делу: „Health and Primary education“, односно „Quality of primary education and Primary

education enrolment rate“. Ова база је валидна за утврђивање позиције и вредности основног образовања у односу на друге земље на глобалном нивоу. Поред тога, коришћени су се подаци Републичког завода Србије за статистику за одговарајуће године и по релевантно класификованим критеријумима.

Стандардизовани модификовани акредитовани упитник МЛQ 6С кога је дао Нордхаус (Nordhouse) 2001. године за директоре основних школа (делимично модификован и прилагођен истраживању) утврдио је односе између различитих стилова управљања школом и фактора који на то утичу као и ставова наставника, стручних сарадника и директора школа по овом питању. Испитивање по валидном упитнику је обављено на релевантном узорку и по основним школама из различитих области, што ствара основу за даља истраживања, те компарација успешности школа из различитих региона, урбаних, или руралних средина, итд.

У истраживању је коришћен и Акредитован Упитник који је дао Сајмонс и други 1995. Године, а који је погодан за истраживање успешности рада анкетираних школа према критеријумима које је дао Сајмонс и на основу којих се са великом вероватноћом може успоставити ранг квалитета и њихово упоређивање са позицијом Србије на листи конкурентности. Кажемо вероватноћа, јер се у оваквим истраживањима не може говорити о објективном и апсолутно тачним закључцима, већ је то вероватно онако како су навели испитаници.

Коришћен је и Анкетни лист у истраживању о подацима који се односе на радни стаж, старост, припадност политичким партијама и сл. **субјекта** у образовном процесу, односно директора, како би се утврдила законитост и опредељеност испитаника обзиром на њихову образовну, старосну, или професионалну оријентацију. Резултати ове анкете упоређивани су са резултатима добијеним на претходним поменутих анкетама и истраживањима.

Статистички подаци дати у статистичким годишњацима су природан извор података о демографским, образовним, материјалним, финансијским, информационо–комуникацијским и другим потенцијалима Србије као темеља обнове политике и стратегије основног образовања.

У истраживању на наведену тему коришћени су и расположиви документи: политике и стратегије о образовању на нивоу ЕУ(Европске уније) и њихови стандарди, подаци Светског економског форума, законски оквири, подаци ОЕЦД (Организације за економску сарадњу и развој) и УНЕСКО (Организација за образовање, науку и културу Уједињених нација), итд.

Стратегија образовања Р. Србије која је **истекла 2020-те** и Нацрт нове Стратегије образовања послужиле су као основ за сагледавање оствареног у протеклом периоду, те указивањем на смер којим се образовање у Р. Србији креће. Стратегија је основа и за формулисање нових, или усклађивање постојећих законских оквира у вези основног

образовања, као и других подзаконских и нормативних аката који се користе у основним школама. Треба напоменути да је до сада била лоша пракса да се доноси нова стратегија образовања, да исту подржавају стара законска решења. Фругим речима, усвајањем нове Стратегије развоја образовања, потребно је донети нову законску регулативу, као инструмент за подупирање и реализацију формулисане Стратегије.

2.4 Хипотезе

У истраживању на тему докторске дисертације под насловом „Савремени концепти организовања и управљања основним школама и могућност примене у Републици Србији“ постављена је једна генерална и три помоћне хипотезе.

Генерална хипотеза гласи: **Основна школа представља основу даљих нивоа образовања па се њеним унапређењем подиже квалитет виших нивоа, а тиме и подизање привредног и друштвеног раста.**

Помоћна хипотеза 1: Основна школа у Србији заостаје за савременим образовањем, али и потребама привреде и друштва. Увођењем савремених модела, основно образовање у Србији може се побољшати.

Помоћна хипотеза 2: У српском основном образовном систему не постоји довољна спремност на живот са променама и вођење организације путем промена до изврности што захтева едукацију и развијеност свести за промене.

Помоћна хипотеза 3: Успешност у вођењу основним школама у Републици Србији се може посебно повећати увођењем професионалног менаџмента који је оспособљен за управљање основним школама у револуционарном окружењу.

Наведене хипотезе су потврђене у овој дисертацији, што је констатовану и истраживачком делу ове дисертације.

2.5 Концептуални приступ проблему истраживања

Дисертација под називом „Савремени концепти организовања и управљања основним школама и могућност примене у Републици Србији“ усмерена је на дијагностиковање организационог стања и управљања основним школама у условима динамичког, односно револуционарног окружења и настоји да одговори на нека од питања организације и управљања, односно менаџмента образовања у таквим условима.

Истраживање се концептуално састоји из два дела и то: *теоријски део* у коме се одређују и термилошки разграничавају термини и поставке, односно детерминанте и фактори који утичу на образовање, те његове специфичности у односу на друге делатности. У овом делу посебан акценат је дат на анализу и истраживање организације и управљања у развијеним и земљама у транзицији, односно земљама у окружењу Р. Србије, како би се утврдило како функционише њихово основно образовање, како би се њихова позитивна искуства применила и у образовању Р. Србије.

У наставку теоријског дела приказано је и основно образовање Р. Србије кроз законско институционални основ, функционалност и критички став у постојећем систему, уз општу констатацију да је основно образовање сувише детерминистички уређено, да је централизовано и хијерархијски структурирано, што је супротно теоријским основама дизајнирања интелектуалних организација. Оно је у исто време пренормирано и као такво више усмерено на форму, односно формализам, него на његову функционалну и економску страну. Посебно је указано на идеологизацију управљања основним, али и средњим образовањем, што негативно утиче на исходе учења и образовања.

Други део рада је усмерен на истраживање основног образовања у Р. Србији, где су коришћени верификовани и признати инструменти, односно анкете истраживања, те интерпретација резултата истраживања и давање корисних предлога који би били у функцији даљег развоја науке о менаџменту и то оног дела који се бави управљањем и организовањем основних школа. У овом делу је указано и на друштвену корисност истраживања, како са општег друштвеног аспекта, тако и са организационог, уз напомену да су истраживање и дисертација отворена за даља анализирања и преиспитивање, те потврђивање, или оспоравања њених резултата, што је све у функцији унапређена ове области.

3. ДЕТЕРМИНАНТЕ, КОМПОНЕНТЕ И ВРСТЕ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

У овој тематској целини се разматрају детерминанте, компоненте, односно елементи, или фактори који утичу на успешност сваке организације. Оне представљају и основ за истраживање, јер се показује да свака организација, па и када је у питању основна школа делује у одређеној средини, односно амбијенту, који може бити повољан, или неповољан за њену успешност.

Битно је напоменути да су фактори динамични, посебно у турбулентном окружењу које данас постоји на глобалном нивоу и да њихов утицај треба перманентно преиспитивати, како се не би добили тачни одговори на погрешно, или погрешна питања. Испоставља се да се и односи између фактора, односно компоненти мењају, што додатно усложњава процес управљања организацијом, што у први план ставља управљање променама и вођење организације кроз „буре“ до изврности.

Наведено упозорава да се и вође образовних система морају мењати и прилагођавати се екстерним факторима и утицајним силама, а истовремено мењати интерне компоненте и односе у основним образовним установама, како би школа могла да одговори на нове изазове које намеће окружење.

Показује се да је опште настојање на глобалном нивоу да се успостави универзалан концепт образовања у основним, али и у вишим нивоима образовања, што је неприхватљиво, јер се чак и на нивоу мањих земаља показују различити услови, али и различити менталитети и навике за учење и образовање. Формално образовање је све више пред великим изазовима, јер се данас може учити свуда и на сваком месту, јер је знање мање више свуда доступно, под условом да постоји интернет. Зато ће и меморисање, односно складиштење знања све мање бити у главама људи, а све више ће се користити напредне, а пре свих интернет технологија, које омогућавају боље и ефикасније учења, али и дистрибуцију, односно дељење и коришћење знања. Кључно за будуће друштво знања ће бити способност креирања и дељења знања, што је данас и најслабија страна учења.

Иако на функционисање основне школе, односно на организовање и управљање истима утиче велики број екстерних и интерних фактора, надаље ће се обрадити само најважнији.

3.1. Друштвено политичко уређење

Друштвено политичко уређење земље и образовање и васпитање су у уској вези, односно ова два феномена стоје у **интеративним** односима и везама. Није могуће компетентно говорити о образовању и васпитању неке земље а да се не анализира њено друштвено уређење. Може се говорити и о обрнутом утицају, тј. утицају образовања и васпитања на друштвени систем једне земље. Интензиван развој образовања, а самим тим и знања, значајан је за динамику развоја друштва и уноси промене у све његове сфере.

Образовање и васпитање је друштвени концепт који уводи ученике у стицање оних знања и умећа које ће им бити потребна за њихове будуће друштвене делатности. Као институционализована делатност везана је за појам социјализације, али као организована делатност, образовање је било повезано са настанком државе и писма.

У историји образовање је било везано за цркву, дворе, библиотеке у којима су деца богатијих слојева стицала знања. Временом и развојем друштва, мењало се и образовање. Оно је повезано са социјалном структуром друштва. Од образовања богатијих слојева друштва, мањег броја деце, временом образовање постаје масовније. Данас је у већини савремених друштава, образовање постало право сваког појединца у друштву. Почетно, елементарно или основно образовање је обавезно и бесплатно. Циљ многих образовних реформи у свету је стварање равноправног и праведног друштва иако то у стварности није увек тако.

Како је и политика саставни део друштвеног живота, тако је значајан и политички аспект образовања. У стварним демократским потребама, политички образована личност је потребна. Личност која има образовање је мање подложна за политичке манипулације, а има веће могућности за квалитетније учешће у политичком животу. Као таква она је један од чинилаца стварања услова за функционисање демократског друштва. Речју, друштва која имају висок ниво образовања су по правилу најдемократскија друштва, а демократија је најбољи алат за сламање бирократије и детерминисаност свих аспеката образовног процеса. Показује се да је будућност нације и сваког појединца зависна од образовања и да ће динамика развоја друштва зависити од тога којом брзином ће се трансформисати индустријски човек у човека знања.¹

Друштво и политичко уређење једне земље одређују и образовну политику и њене вредности. Те вредности и политике се разликују па су нпр. другачије у неразвијеним земљама и земљама у развоју, а другачије у развијеним земљама. Различитост је и у земљама са социјалистичким, комунистичким системом и земљама са

¹ Видети: Тофлер, Алвин: Шок будућности, ПС Грмеч, Београд, 1997. стр. 319-320.

капиталистичким уређењем. Да ли је неко друштво отворено за промене или не је такође један од фактора образовања.

Важан показатељ је у којој мери неко друштво и његово политичко уређење рангира знање, а самим тим и образовно-васпитни систем у свом систему вредности. Брзи развој науке и технологије и тржишни карактер светске привреде, условљава потребу друштва за знањем. Знање постаје један од најважнијих ресурса данашњице, иако је оно током људске цивилизације опредељивало квалитет живота и рада сваке епохе.

Транзиција кроз коју наше друштво пролази у дужем временском периоду и хоризонталне и вертикалне промене утичу и на образовни систем као саставни део друштва. Србија се суочава са бројним новим захтевима и ограничењима које јој доноси транзиција па се тако улога и моћ образовања ограничава бројним факторима. Један од фактора је раскорак између захтева привреде и стеченог образовања – кадрова. То нпр. доводи до незапослености и одласка кадрова у иностранство. Осим тога и захтеви брзог развоја савремених технологија, представљају изазов и за многа развијенија друштва. Ипак, образовање се најчешће појављивало као начин на који су се најефикасније решавали многи друштвени проблеми. Без обзира на различита гледишта о образовању и васпитању, не може се говорити о њему као о некој изолованој друштвеној сфери, јер се промене на глобалном, или националном нивоу битно одражавају и на сферу образовања, односно управљања и функционисања основних школа.

3.2. Научно-технолошка развијеност друштва

Наука и технологија се сматрају кључним факторима за развој неког друштва у данашње време. Овај фактор се може посматрати као екстерни, али и као унутрашњи. Нагли развој науке, технике и технологије променио је слику света. Увео је револуционарне промене. Развој науке условљен је развојем технике и технологије, а наука условљава развој и примену технике и технологије. Техника и технологија се сматрају основним условом напретка савременог друштва. Савремено друштво је друштво информационих и комуникационих технологија. Друштва која схватају и подстичу технолошки развој, стварају боље и брже услове за развој науке, што је и логично, јер је технологија у ствари примењено знање и у функцију повећања квантума, али и коришћења знања.

То се нарочито одразило на образовање. Нова средства за рад, кадровска структура; нова занимања захтевају ново образовање. Јавља се нова филозофија образовања Лонглајф лернинг (Longlife learning). Образовање постаје непрекидно, континуирано и доживотно. На тај начин могу се пратити научно-технолошке иновације. Научно-технолошке промене, а самим тим и нови начин учења и образовања, појављује се прво у развијеним државама. Србија није ишла у корак са њима, али је настојала да се

прилагођава и уводи те промене у складу са својим могућностима. То јој није увек успевало, што показује и данашње стање јер научно-технолошка развијеност нашег друштва није на потребном нивоу. У наведеном контексту је битна брзина трансфера и примене технологије у образовање, обзиром на све краћи употребни век одређених технолошких решења. У вези тога се констатује: „Спор и недовољно ефикасан трансфер технологије представља ограничавајући фактор текућег привредног и технолошког развоја у Србији“.²

Република Србија има стратегију научног и технолошког развоја од 2016. до 2020. године којом се ближе прописује ова област. „Институционални и стратешки оквир стратегије заснован је на уважавању улоге науке, технолошког развоја и иновација у друштвено-економском и укупном развоју земље, са јасно израженим акцентом на квалитетном образовно-истраживачком кадру и конкурентном истраживању за иновације.“³

Научно-технолошка развијеност неке земље утиче и на сферу образовања. У земљама, у којима је степен ове развијености на вишем нивоу и образовање је у бољем положају, како у нормалним, тако и у кризним временима.

Информатизација, односно дигитализација се показала као добар алат у кризним временима, као и у последњој пандемији Цороне – 19 која је захватила свет на глобалном нивоу. То потврђују и истраживања Светског економског форума:

„Овогодишњи Извештај о глобалној конкурентности открива да су земље са напредном дигиталном економијом и дигиталним вештинама, стабилним мрежама социјалне сигурности и претходним искуством у епидемијама боље управљали пандемијом у својим земљама и грађанима“⁴

Светски иновативни самит за образовање предвидео је да ће образовни системи у свету, у будућности претрпети значајне промене. Школе ће да постану интерактивна окружења у којима ће иновације у технологији и наставним програмима значајно утицати на улогу наставника и сам начин учења. Наставници су пред великим изазовом јер је познато да део просветног кадра слабо примењује наставну технологију у нашој земљи. Проблем је то што старији наставни кадар на факултетима које је завршио, није имао овакву врсту едукације. Наставнички факултети требало би да у своје програме уврсте едукацију о новим технологијама у наставу и оспособе студенте, будући наставни кадар за посао који их чека у образовању, у будућности.

² Семенченко, Д.: Национални иновациони систем Србије-чиниоци успореног развоја, Технологија, култура и, развој, Научни скуп са међународним учешћем Технологија, култура и развој#, Београд, 2013- стр. 88-89.).

³ Стратегија научног и технолошког развоја Републике Србије за период од 2016. до 2020. године – Истраживања за иновације ("Сл. гласник РС", бр. 25/2016

⁴ Zopf, Iann: Fenj Economies Ape Reads for long-term Prosperits through Improved Public Services,Gren Investments and Digitaliyation/Studs Finds,16.decembar,2020.

Време диктира брз темпо па се дешава да се не иде у корак с њим, кад је употреба технологије у настави потребна. То је случај и са пандемијом, која је ставила образовни систем у положај да мора, у кратком року употребити савремена наставна средства као што је рачунар, друштвене мреже, таблете и сл. Али и да се постојећи наставни кадар обучи да управља новим технологијама.

За бољу научно технолошку развијеност потребно је квалитетније знање, а самим тим и образовни систем који ће одговарати сложеним захтевима. Тај систем мора бити адаптивнији, отворенији и флексибилнији, што ипак није карактеристично за наш образовни систем данас.

3.3 Економска развијеност друштва

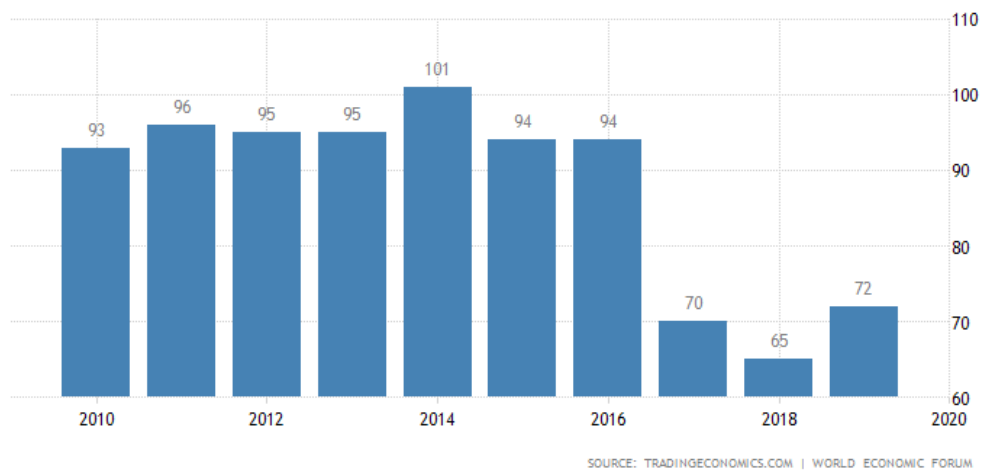
Економска основа једне земље представља најзначајнију утицајну силу која утиче на све делатности и области. Колико је ово значајно, може се видети и у кризи пандемије Цороне - 19, да је поред заштите живота и здравља популације, једнако важно и очувати економију земље, јер без функционисања и рада привреде, нема ни живота. Показује се да економски јаке земље имају развијенију привреду, која је у стању да издваја већи износ средстава за образовање социјалну заштиту, културу и друге области кварталног сектора.

Да би се говорило о економској развијености неког друштва, користе се одговарајући показатељи, као што су: бруто домаћи производ, (БДП), квалитет живота, степен конкурентности, задужености, итд. Земље које имају већу привредну развијеност имају по правилу и развијено школство, што повратно утиче на даљи раст и развој друштва.

Светски економски форум објављује сваке године листу глобалног индекса конкурентности земаља.⁵ Србија је на тој листи имала успоне и падове, што се може видети из следећег приказа:

⁵ У извештавању Светског економског форума приликом формулисања глобалног индекса конкурентности користи 110 фактора конкурентности, чиме обухвата већину фактора који су кључни за привредни раст и развој институције, макроекономске факторе, инфраструктуру, образовање, технологију и сл .

Графикон 1 Листа индекса – конкурентности Србије од 2010 до 2020. године



Извор: Светски економски форум

Са индексом 60,9 Србија је на нивоу просека, али је и испод просека земаља у окружењу за око један поен. Међу првих пет земаља на листи глобалне конкурентности су: Сингапур, САД, Хонгконг, Холандија и Швајцарска. У региону најлошије су рангиране БиХ (92. место), Северна Македонија (82. место) и Албанија (81. место), док је Хрватска на 63. позицији, Црна Гора 73. место, Румунија 51. место, Бугарска 49. место, Мађарска 47. место, а Словенија је на 35. месту.

Земље које имају лидерске позиције у конкурентности, имају по правилу бржи привредни раст и у стању су да издвајају већи износ средстава за финансирање образовања, како основног, тако и осталих нивоа.

По квалитету образовања, на основу извештаја Светског економског форума, Србија је на 93. месту. На самом врху је Швајцарска, а на последњем 137. месту је Мауританија. Овај показатељ говори да је квалитет нашег образовања низак и да је само четрдесетак земаља испод Р. Србије. Јасно је да на глобалном нивоу постоји криза учења, посебно у земљама које су погођене ратним сукобима, природним и другим катастрофама. Наведено је довело до тога да „више од половине од 20 земаља са најнижим нивоом учења искусило је хуманитарне кризне ситуације у 2018. У земљама погођеним кризама, 128 милиона деце основног и средњег узраста су ван школе“.⁶

Економска развијеност и образовање су најчешће у узрочно-последичној вези. Богата, економски развијена друштва, улажу много више у образовање него наша земља. Њихови образовни системи заузимају важно место јер квалитет знања је најважнији ресурс у привредном и економском развоју тих земаља.

⁶ Глобални годишњи извештај о резултатима 2019: Подручје циљева

Кад је у питању издвајање за образовање у нашој земљи, потребно је да буде веће него до сада. Препорука ЕУ је да се проценат јавног финансирања образовања повећа са 4,5% на 6% бруто домаћег производа. Поред тога потребно је радити на унапређивању ефикасности текућег система расподеле и трошења расположивих средстава. Садашњи начин расподеле буџетских средстава на свим нивоима образовања је такав да он чини сам систем мање ефикасним него што би он могао бити уколико би дошло до промене механизма алокације. „Тренутни систем финансирања образовања на свим нивоима је усмерен ка одржавању мрежа образовних установа, а не ка потребама ђака/студената, односно, заснован је на улазним параметрима (нпр. број ученика и школских објеката), док се излазни параметри не узимају у обзир (нпр. овлданост компетенцијама). Неопходно је повећати видљивост излазних параметара у механизму алокације, као и осетљивост на друштвене прилике ђака/студената, а у циљу приступачнијег образовања на свим нивоима. У том погледу, потребно је редефинисање система потпора и субвенција (домови, исхрана, стипендије, кредити, итд.), увођење финансирања по ученику/студенту, у комбинацији са финансирањем по излазним параметрима (нпр. по дипломираном студенту или оствареним резултатима високошколских установа на домаћем и међународном нивоу). На тај начин перспектива на макро нивоу може бити праћена анализама расподеле расположивих средстава и на микронивоу (целокупан систем спрам појединих нивоа система, општи на и сл.).“⁷

Директан допринос образовања економском развоју огледа се у повећавању продуктивности запослених, смањивању незапослености, ефикаснијем трансферу технологије и знања из образовних система и науке у привредни и друштвени развој.

Закон о буџету за 2020. годину, који је усвојен на Скупштини Србије, предвиђа укупне приходе 1.314,5 милијарди динара и расходе од 1.334,7 милијарди динара. Предвиђени дефицит је 20,2 милијарде динара, односно 0,3 одсто бруто домаћег производа (БДП).

С обзиром на појаву пандемије дешава се да је реални пад бруто домаћег производа у другом кварталу 2020. године, у односу на исти период претходне године, износио 6,4%. Десезонирана серија података показује пад бруто домаћег производа у другом кварталу 2020. године од 9,2% у односу на претходни квартал. Посматрано по делатностима, у другом кварталу 2020. године, у односу на исти период претходне године, значајан реални раст бруто додате вредности забележен је у сектору информисања и комуникација, 5,4% и сектору државне управе и обавезног социјалног осигурања, образовања и здравствене и социјалне заштите, 7,1%. Кад су у питању зараде, а ово је често проблем у просвети. Према подацима Републичког завода за статистику стање је такво да је просечна зарада (бруто) обрачуната за јул 2020. године износила је 83.016 динара, док је просечна зарада без пореза и доприноса (нето)

⁷ Преузето из: Стратегија Европа 2020: четири године касније: водич, Европски покрет у Србији, Графолик, Београд, 2015.

износила 60.029 динара. Раст бруто зарада у периоду јануар–јул 2020. године, у односу на исти период прошле године, износио је 9,5% номинално, односно 7,9% реално. Истовремено, нето зараде су порасле за 9,3% номинално и за 7,7% реално. У поређењу са истим месецом претходне године, просечна бруто зарада за јул 2020. године номинално је већа за 9,2%, а реално за 7,1%, док је просечна нето зарада је номинално већа за 9,1%, односно за 7,0% реално. Медијална нето зарада за јул 2020. године износила је 45.736 динара.

У просвети је најављено увођење платних разреда. Ово увођење предвиђено је Законом о систему плата у јавном сектору који је усвојен 14. децембра 2017. године. Требао је да ступи на снагу 1. јануара 2019. године. Одложен је за 1. јануар 2020. године, па за 1. јул 2021. године. Одлагање се наставља и даље.

Нови платни разреди замишљени су као модел са праведнијим распоном плата, са циљем иста плата за исти посао. Сама хронологија отказивања, показује да је ово веома компликовано питање и да је потребна добра финансијска анализа, узимајући у обзир незадовољство просвете. У расправи о платним разредима у просвети, синдикати у образовању су имали бројне примедбе. Оне су се односиле на позицију запослених у оквиру платних разреда, тј. тражили су конкретизацију и прецизније дефинисање. Није видљиво на који се начин напредује у виши разред, колику слободу ће у дефинисању одређених категорија имати директори, транспарентност услова у правилницима као и цена рада. Недореченост и непрецизност у дефинисању овако значајних промена као што је увођење платних разреда, није добра за поверење просветних радника у надлежне органе и државу. Ресорни министар је нагласио да ће се више улагати у образовање и иновације и тако наставити модернизација образовног система.

Од економске развијености друштва најчешће зависи и издвајање за образовање. Србија издваја за образовање отприлике као Украјина, али Украјина остварује боље резултате. У нашем региону највећа издвајања за образовање има Словенија.

Иако је издвајање за образовање веома значајно, ипак увек не мора да буде пропорционално квалитету. Ипак, улагање у образовање је исплативо јер су његови ефекти вишеструки како за привредни развој, тако и за развој друштва у целини. Садашње стање квалитета образовања у нашој земљи није на пожељном нивоу.

ОЕЦД је урадио анализу и дао препоруке у области евалуације и процене образовања у Србији. Кад је у питању финансијски аспект образовања и васпитања, нарочито реформе анализа и препорука ОЕЦД-а је: „Међутим, за те реформе су потребни адекватно финансирање и капацитети, који су у Србији у овом тренутку доведени у питање због укупног ниског нивоа јавних расхода за образовање.

Препорука 4.3.2. Постарати се да се установама обезбеди довољно финансијских средстава да спроведу своје развојне планове. Обезбеђивање довољно финансијских

средстава и подршке установама треба да буде централна компонента стратегије развоја школа у Србији. Министарство треба да размотри увођење централног наменског трансфера који би помогао школама да спроведу своје развојне планове, а посебно установама које имају лоше резултате спољашњег вредновања и онима које се налазе у областима у којима је неповољнија социоекономска ситуација. Та средства треба да прати спољашња стручна подршка и мониторинг.“⁸

Табела1 Преглед буџетских средстава за просвету и науку у 2020 години по корисницима средстава

КОРИСНИК СРЕДСТАВА	СРЕДСТВА ЗА 2019.	СРЕДСТВА ЗА 2020.	РАЗЛИКА У РСД	РАЗЛИКА У %	УДЕО У БУЏЕТУ
НАУКА И АДМИНИСТРАЦИЈА МИНИСТАРСТВА	21.292.400.000	24.671.915.000	+3.379.515	+15,87	10,88
ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ	2.344.935.000	2.473.907.000	-138.972.000	-5,95	1,09
ОСНОВНО ОБРАЗОВАЊЕ	86.247.522.000	96.105.503.000	-9.857.981.000	-11,43	42,40
СРЕДЊЕ ОБРАЗОВАЊЕ	41.435.338.000	44.105.493.000	-2.670.157.000	-6,69	19,46
УЧЕНИЧКИ СТАНДАРД	4.357.600.000	4.469.007.000	-291.437.000	-6,69	2,05
ВИШЕ И УНИВЕРЗИТЕТСКО ОБРАЗОВАЊЕ	44.776.710.000	45.380.504.000	-603.794	-1,35	20,02
СТУДЕНТСКИ СТАНДАРД	8.288.138.000	8.739.371.000	-451.033.000	-5,44	3,85
ЗАВОД ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА	393.119.000	430.658.000	-37539.000	+9,55	0,19
ЗАВОД ЗА ВРЕДНОВАЊЕ КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА	101.298.000	119.501.000	-15.203.000	+17,97	0,05
УКУПНО	209.227.260.000	226.675.861.000	-17.448.601.000	8,34	99,99

Извор: Унија синдиката просветних радника Србије (unijasprs.org.rs)

⁸ Цитат је у публикацији коју је ОЕЦД изворно објавио на енглеском језику под насловом: Maghnoij, S., et al. (2020), OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>

Синдикат је направио анализу буџетских средстава за науку и просвету и утврђено је да је највеће повећање у 2020.години за науку и администрацију министарства. Унија синдиката је упозоравала претходних година да се огромна средства троше на казне и пенале које држава плаћа због лошег трошења средстава, губљења судских спорова и др. Фискални савет је упозорио на ово јер ће за ове намене у 2020.години држава „бацити“ безмало цео један буџет за просвету. Планирана средства за просвету и науку у 2020.години су 4,15% БДП. За просвету без науке су 3,7%. Унија такође сматра да је издвајање за образовање 3,57%, уколико се искључе разни трошкови који немају везе са образовањем (донације ,казне, пенали...). То је ниже у односу на 2019.годину.

Буџет просвете у последње четири године ⁹

Табела 2 – буџет у зависности од године

Година	Средства (у милијардама динара)
2017.	175,9
2018.	197,3
2019.	209,0
2020.	226,7
2021.	235,7

Табела показује бројке које су више у односу на сваку протеклу годину. Ипак издвајање за просвету нису онаква каква би требала да буду. Није се чак ни повећао проценат који је планиран Стратегијом образовања до 2020. године. Пројектовани проценат од 6% издвајања БДП за просвету није реализован.

У 2021.години у буџету је издвојено 940 милиона динара за програм „Еразмус плус“ који омогућава нашим студентима да уђу у процес размене са страним студентима. Такође је издвојено 700 милиона динара за бесплатне уџбенике и 789 милиона динара за дигиталне уџбенике. За опремање школа предвиђено је 729 милиона динара.

Искуства развијених земаља показују да већа заступљеност приватних школа доводи до смањених издатака за образовање, од стране државе. Истраживања која су обављена у САД су показала: „10% пораста уписа у приватне школе, поправља резултате на тестовима из математике за земљу.. као да се радило пола године дуже. Пораст од 10% за упис на приватне школе смањује такође укупне трошкове по ученику за више од 5% од просека које има ОЕЦД“¹⁰

⁹ Извор: Аутор према подацима СЗС

¹⁰ Njest, Martin and Njoessmann Lubger:Evers Catholic in a Catholic School EversCompetetion Economic Journal,120,2010,nn. 229 – 255.

3.4. Културна развијеност друштва

Култура је сложен друштвени феномен. „У најопштијем смислу представља начин на који људи ступају у контакт с другим људима и светом око себе. Она је кумулативни резултат искуства, вредности, уверења, ставова, значења, знања, социјалних организација, процедура, улога, просторних односа, концепта универзума, материјалних објеката, који су током генерација обезбеђени или стечени кроз индивидуалне или групне напоре и интеракције. Оспособљава људе да заједно живе у друштву у оквиру задатог географског окружења, у датој држави која се налази на одређеном ступњу техничког развоја, у одређеном временском периоду. Култура представља скуп знања, вредности, понашања и изражавања који је заједнички за одређену групу људи.“¹¹

Култура и образовање-васпитање су два повезана појма. У том смислу може се посматрати културна улога школе и образовна функција културе. Ако се погледа у прошлост, кад год је направљен помак у култури, долазило је до експанзије у школском систему. Детаљније анализе показују да се у различитим културама одлучује на различите начине. Док је у САД могућа отворена расправа о неком проблему, у Кини се то сматра као критика. У Италији и Грчкој онај који се не слаже то ће одмах и рећи, а ако ћути, то је знак одобравања. У Немачкој, ћутање није знак одобравања. Већ на овим примерима је видљив утицај културе на доношење и управљачких одлука, као срж сваког управљања.¹²

То је видљиво нпр. код преласка говора на писмо, са писма на штампу, са штампе на електронику итд. Образовањем се подиже културни ниво друштва. „Стога, школа мора да покаже не само флексибилност за укључивање садржаја тековина различитих култура у школске програме и начин рада, већ и смисао за фаворизовање различитости, у име подстицања разноликости укупне друштвене баштине, као и опште вредности потребне свима. Мултикултуралност у школи, уместо глобалног униформисања, чини се да представља бољу форму економског и духовног развоја свих, путем уважавања, очувања и подстицања различитости културног наслеђа као свеукупног светског креативног потенцијала.“¹³

Културом се обезбеђује друштвена основа као могућност подстицања иновација, креативности али и људски напредак. Има важну улогу и у економском расту кроз културни туризам, индустрију и отварање нових радних места. Зато је важно место које култура заузима у неком друштву/држави или које му она додељује.

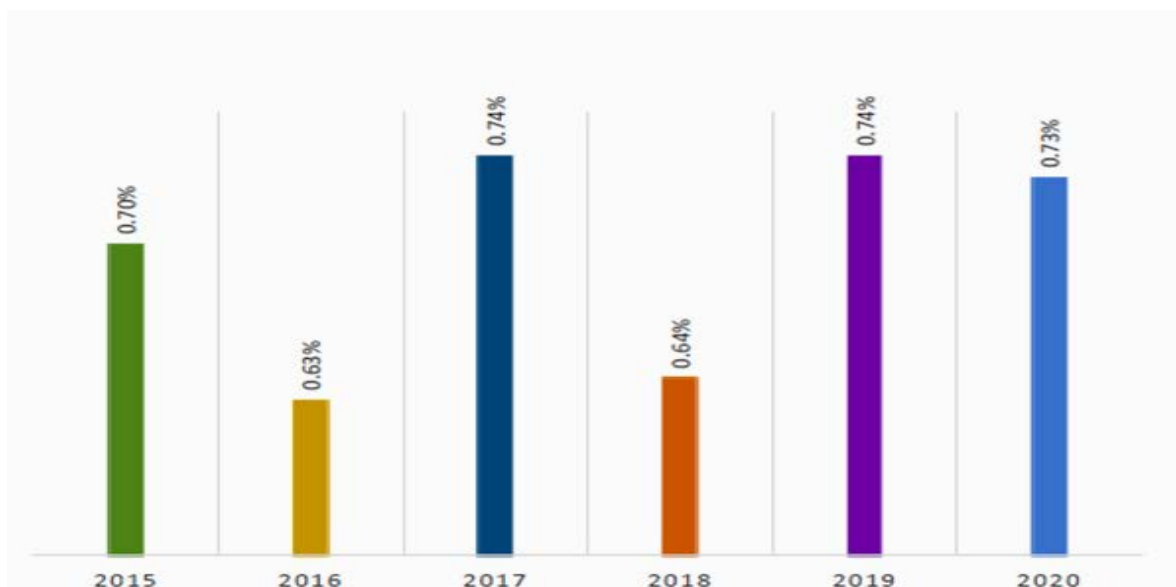
¹¹ Жегагас, Невенка, Кишјухас, Алексеј, Копривица, Ивана: Појмовник културно-компетентне праксе, Покрајински завод за социјалну заштиту, Нови Сад, 2016.

¹² Адигес, Исак: О политици, Хесперида.еду. 2011. стр. 48.

¹³ Образовање и сиромаштво у земљама у транзицији, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2008, стр.48

Србија има добар потенцијал за културу, али га не користи у довољној мери. Издвајања за културу у нашој земљи су најнижа у региону.

Графикон 2 – Издвајања за културу на републичком нивоу у односу на укупан буџет Републике Србије (2015–2020.)



Извор: Извештај о резултатима компаративног истраживања издвајања за културу у земљама региона Југоисточне Европе.¹⁴

Када се издвајања за културу поделе са бројем становника, показује се да је, за разлику од Словеније, која по глави становника даје 79 евра, у Србији је тај износ 11 евра. То је најниже издвајање у региону.

У Србији је за културу надлежно Министарство за културу. Усвојена је и Стратегија развоја културе Србије од 2020. до 2029. године која је дала стање какво је данас и стратешка одређења у наредном периоду од девет година.

Стратегија развоја образовања у Републици Србији до 2020. године наводи да су школе затворене у себе и не сарађују с другим институцијама, између осталих и с културним: „Ретке су културне и јавне активности школа у локалним самоуправама (књижевне вечери, концерти, промоције књига, изложбе...)“ Школски планови садрже посете културним збивањима и институцијама културе, али не постоји обострано осмишљена и планирана сарадња, која је планирана и координирана на нивоу обе установе, са утврђеним програмима, циљевима и начинима рада. То значи да међусекторска и међуресорна сарадња културе и образовања треба да је на вишем нивоу.

¹⁴ Извештај је урадио CESK- Центар за емпиријске студије културе југоисточне Европе и независна културна сцена Србије.

Историјски посматрано, школе су биле прве установе за неговање културе и културних вредности. Зато би школе и данас требале да заузимају централно место кад је у питању култура. У Закону о основама система образовања и васпитања којим се дефинишу циљеви, готово у сваком дефинисаном циљу је веза са културом.

Због тога је потребно да школе код израде програма културних активности, боље осмисле ту везу. Данас се планови културних активности основне школе свде на организовање пригодних културних програма школе, обележавање државних и верских празника, учешће у прославама локалне самоуправе и понеком посетом позоришту, библиотекама, музејима и сл. Дакле све те активности су повремене и нису континуиране, а и не подразумевају увек учешће свих ученика школе у њима. Општи исходи и стандарди образовања и васпитања дефинишу исходе као резултат процеса образовања и васпитања који обезбеђују да ученици и наставници стекну знања, вештине и вредносне ставове који ће допринети развоју не само њих, већ и њихових породица и целокупног друштва. Поред тога и кроз компетенције наставника и директора, дате су смернице да се ученицима дају могућности али и подстицај за изградњу односа са културом у најширем смислу речи. Све то говори да су школа (образовање и васпитање) и култура два друштвено повезана система. Они су међусобно испреплетени и имају узајамни однос један на другом. Образовање и васпитање развија и подстиче развој културе. Без културе не би било могуће васпитање и образовање. Дете–ученик се рађа у одређеној култури и васпитава се на начин који је култура развила. Ученик стиче образовање на језику средине. Дечје опажање, памћење, мишљење, учење, емоционални и интелектуални развој условљени су и уско повезани са културом друштва у којем дете живи.

Почетком 20. века почела је да се развија културна педагогија као педагошки правац. Она је сматрала културне вредности основ на којем треба да почива васпитање будућих генерација. Према поставкама ове педагогије, циљ и смисао васпитања је да се млади оспособе да усвоје наслеђене културне вредности и да науче да стварају нове. Млади не треба да су пасивни примаоци, већ и активни ствараоци нових културних тековина и вредности.

Зато је важно култури дати значајније место у нашем друштву као и боље повезивање са школом. На тај начин друштво би добило више, а самим тим и култура и школа.

3.5. Традиција

Традиција је као појам вишезначна и она подразумева усмену предају, али и обичаје, веровања, морална правила, конвенције, научено знање и сл. Као таква испољава велики утицај на све сегменте привреде и друштва. Колико је она присутна и колико се цени у свакодневном животу, види се по томе, што се квалитет неке институције

или школе често оцењује по њеном трајању, односно традицији, јер се претпоставља да оно што дуго траје је и квалитетније и традиционално више вреди.

Ипак анализе показују, да традиција неретко постаје кочница за увођење нових промена, јер се цене традиционалне, а маргинализују савремене вредности. Ово је присутно и у развијеним земљама у којима постоји култура промена и мењања. Тако се у САД појављују традиционалне школе у којима је примена нових технологија и концепата маргинализована и где се враћају стари начини рада, без примене информатичке технологије, јер се показује да интернет технологије у великој мери успоравају ментални развој и памет код детета, односно ученика, или студента.¹⁵

Ипак, искуства показују да традиција има различит утицај на образовање и васпитање и зато јој треба посветити пажњу како ону у позитивном смислу тако и негативан утицај и манипулацију коју може имати у узрасту основношколске доби. Потребно је организовано, планско и систематско упознавање с народном традицијом. „Ако нема правилног и усмереног деловања, младе генерације су најпре подложне прихватању разних помодарских и квази уметничких утицаја“.¹⁶ Ако се узме у обзир простор, време и промене у данашње време, традиција је важан чинилац кад је у питању образовање и васпитање деце у изузетно осетљивом периоду од 7 до 16 година.

Ако се узме у обзир да традиција помаже у очувању идентитета неког народа, па и нашег, али доприноси и формирању слике живљења у будућности, јасна је важност правилног односа васпитања и образовања у основној школи према традицији. У већини законских аката који се односе на образовање и васпитање у основној школи, видљиво је залагање за правилан и потребан однос ученика према традицији. Поред законских норми, у неговању и правилном односу према традицији, имају и остали фактори као што је телевизија, издаваштво, културне и јавне установе. Ипак школа има незаменљиву улогу. Она систематски прилази овом феномену како кроз редован наставни програм, наставне предмете, тако и кроз активности које се реализују ван наставе.

У руралним крајевима већи је утицај традиције него у развијеним срединама. С обзиром да је Србија вишенационална заједница, поштовање и неговање традиције се разликује и с обзиром на националну и верску припадност. Управо та вишенационална средина пружа широке могућности повезивања традиције и школе.

Традиција има много позитивних страна које школа треба да искористи. Ипак, однос према традицији треба да има и здраву критичку основу. То се може посматрати са

¹⁵ Анђелковић, Александар: Управљање иновацијама и креацијама у динамичком окружењу с посебним освртом на високо образовни систем у Србији, докторска дисертација, Факултет за пословне студије и право, Београд, 2018.

¹⁶ Живадиновић, З.: Друштвени и педагошки значај очувања народног музичког стваралаштва у предшколским установама. У: Наше стварање, зборник радова са VI симпозијума „Васпитач у XXI веку”, бр.10 (725–737)., Висока школа за васпитаче струковних студија, Алексинац, 2011.

ширег аспекта утицаја традиције у светским размерима, на Балкану и у нашој земљи. Балканске земље, којима припада и наша земља, у процесу европских интеграција, треба да ослободе своја друштва терета прошлости. У тај терет спадају и традиционалистичке предрасуде са свим својим обележјима. Са друге стране, то ослобађање је веома деликатно и не треба да се иде у крајност. Та крајност подразумева одрицање од нечега што ипак представља основ социјалног и културног прогреса нашег друштва у виду традиције. Потребна је права граница јер традиција, како је и констатовано, може бити кочница у брзини и квалитету промена садашњег времена, али исто тако може допринети прогресу.

3.6. Развијеност педагошке науке

Степен развоја педагошке науке у Србији повезан је са степеном научно-технолошког, економског и укупног развоја.

Најопштија дефиниција педагогије је наука о васпитању. Поред тога, јављају се и дефиниције као „наука о васпитању, образовању и настави“, и она је усмерена на образовно-васпитну делатност у школи. Васпитање је старије од педагогије као науке. Као променљива друштвена појава, специфичности васпитања мењају се упоредо с променама друштва. То се односи и на образовање, ако се педагогија посматра са становишта дефиниција које обухватају поред васпитања и образовање .

Не постоји јединствена дефиниција васпитања. Педагошка енциклопедија га дефинише као „процес оспособљавања људи за људски смислен и стваралачки начин репродукције и продукције основних услова њихове егзистенције: рада, друштвених односа и слободног времена".¹⁷

Педагогија у основном, али и у средњем образовању заузима значајно место у васпитању деце, односно ученика. Свака основна школа у Србији има педагога, као стручно лице које ради са децом и у функцији је решавања њихових проблема. Она је присутна и у другим областима образовања, до високог, али је присутна и у другим организацијама у називима: индустријска, војна и друге.

Подела педагогије се може извршити на више начина, али је најприхватљивија следећа:

¹⁷ Према: Педагошка енциклопедија 1, 2, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1998.

Према узрасту	Према месту где се одвија васпитни рад	Према специфичним условима васпитања
Предшколска педагогија	Породична педагогија	Специјална педагогија
Школска педагогија	Предшколска педагогија	Војна педагогија
Високошколска педагогија	Школска педагогија	Индустријска педагогија
Андрагогија	Домска педагогија	Религијска педагогија
	Педагогија слободног времена	

Данашње време брзих промена, глобализације, миграције, развоја информационих технологија, ставља пред педагогију нове изазове. Васпитна функција школе и породице је у слабљењу. Ослабљена васпитна функција је карактеристична и за основну школу. Поред породице, школа би требала да има примарну функцију у васпитању. То није случај у нашим основним школама. Нагласак је на образовању, а васпитна улога основне школе је запостављена. Процес образовања требао би да делује васпитно. Поред редовне наставе, васпитну функцију би требале да имају и ваннаставне и ваншколске активности. Сарадња породице и школе требала би се појачати јер су оне два најважнија фактора у васпитању ученика. Партиципација родитеља у раду и животу школе треба да се побољша.

Овај проблем дефинисан је и у Стратегији образовања: „Сарадња школа с родитељима је потпуно неразвијена, сведена на обавештавање родитеља о ученичком (не)успеху и интервенције због оцена.“ Иако је Стратегија образовања, донесена пре 8 година, ситуација се није променила. Овом проблему дато је и важно место у Нацрту стратегије образовања до 2030. године, која предвиђа јачање васпитне функције школе. Родитељи у данашње време углавном сарађују са школом тако што долазе на родитељске састанке, чланови су Савета родитеља и Школског одбора, учествују у самовредновању рада школе, долазе на индивидуалне разговоре и отворена врата.

Школа би требала бити иницијатор те сарадње са програмима који би привукли родитеље. Тако би нпр. требало организовати што чешће културне, спортске и јавне догађаје са учешћем родитеља. Тада би родитељи добили и партнерску улогу. Родитељи се могу укључити у професионалну оријентацију тако да реализују едукације о свом занимању. Родитељи могу имати и посредничку улогу између школе и разних институција. Све чешћи васпитни проблеми, индикатор су све потребније и јаче функције педагогије у пракси.

3.7. Установе основног образовања и васпитања

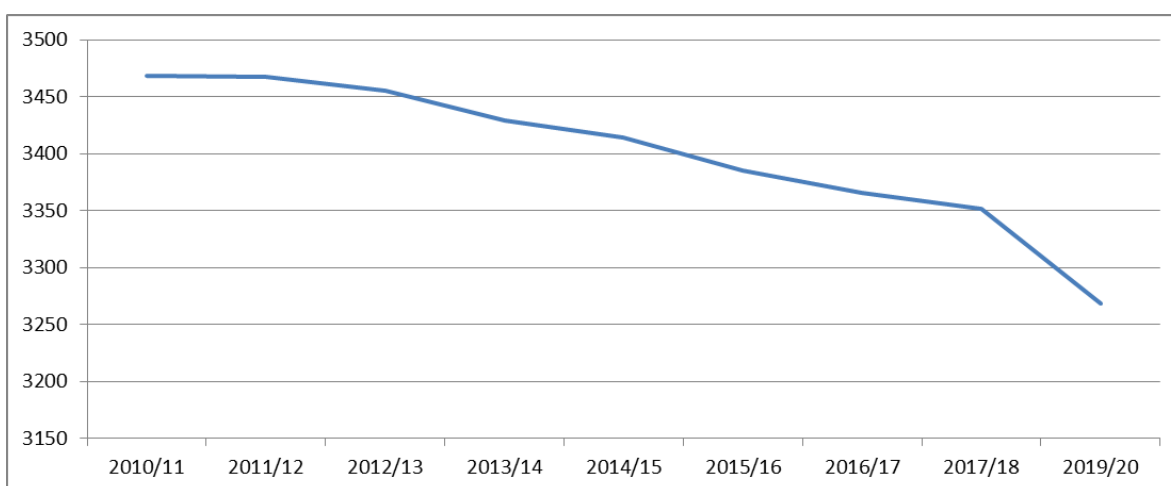
Свака делатност и активност се одвија у неком простору, односно институцији и у одређено време. Интернет-комуникациона технологија је у великој мери променила традиционално структурирање организација и променила место обављања послова, односно драматично редизајнирала радно место. То се десило, дешава се и десиће се још у већој мери и са основним образовањем, тако да ће сваки стан, односно кућа постати Школа, под условом да постоји интернет и технологија која омогућава учење, односно стицање новог знања, вештина и способности.

3.7.1. Јавне основне школе

Ипак, најважнија компонента и основа образовно-васпитног система је школа. Школа треба да омогући квалитетно образовање и васпитање за свако дете односно ученика и то је њен основни задатак. Оне могу бити јавне и приватне, мање, или веће, опште или специјализоване.

Према званичној статистици број основних школа у Р. Србији се смањује. То је због све мањег броја деце. Сваке године показатељи су алармантни. То се нарочито односи на број ученика у сеоским школама. Многе сеоске школе су давно затворене јер немају ни једног ђака, а многе су пред затварањем, са лошим перспективама, што се може видети и из следећег графикана:

Графикон 3 – Број редовних основних школа у Србији од 2010/11. г. до 2019/20. г.



Извор: Републички завод за статистику 2020. године

Из графикана је видљиво да је школске 2010/11. године у Србији било 4.468 редовних основних школа, а школске 2019/20. године 3.268, што је 73% у односу на број од пре десет година. Највеће смањење броја редовних основних школа забележен је у школској 206/17 години. Највећи број смањења броја ученика је у Јужној и Источној

Србији – 28.500, а једини регион у којем се данас бележи пораст броја ученика у основне школе је Београд. Кад се анализира полна структура у основним школама, видљив је већи број дечака од девојчица. То је у континуитету од школске 2014.године.



Извор: Републички завод за статистику 2020. године

Графикон показује да се број женске деце, односно ученица у последњих пет година перманентно смањује, да би највећи пад био забележен у школској 2019/20 години.

Основне школе могу бити у три статуса, и то: редовне, матичне и издвојена одељења. Према подацима Републичког завода за статистику на почетку школске 2019/2020. у Републици Србији радило је 3.268 редовних основних школа, и то 1.136 матичних и 2.132 издвојених одељења.

Наставу је похађало укупно 517.826 ученика, 465.907 у матичним школама и 51.919 у издвојеном одељењима.

Основну школу за ученике са сметњама у развоју похађало је укупно 4.494 ученика, док је број полазника у основном образовању одраслих 6.328. Од 2010. године до данас број основних школа мањи је за 1200.

Поражавајући је податак ако се нпр. упореди број уписаних првака 1953. године, 120.000, 2018. године – 65.510 ученика, и ове школске године када је уписано је 64.015 ученика у први разред. Најмањи број првака уписан је у селима Србије, а многе школе нису уписале ни једног ученика. Смањење броја школа у српским селима показује да се села празне, постају све старија и да нестаје традиционална инфраструктура: школа, црква и пошта. Када нестану и ове институције, нестаје и село са далекосежним последицама по земљу.

Дакле, тренд који је присутан последњих година у Србији, а који се односи на број ученика, наставника и основних школа је константно смањење броја ученика, броја школа, посебно у руралним деловима. Он је последица негативног демографског тренда, односно смањења броја становника у Србији због смањене стопе природног

прираштаја и све већег исељавања у иностранство. Овакво стање захтева ефикасније решавање насталих проблема у подручју основног школства. Један од проблема је постојећа мрежа школа и организација наставе, која се годинама покушава решити, а која још није решена. Мањи број ученика подразумева и мањи број наставника запослених у основним школама. То је такође проблем око чега настају несугласице и неповерење запослених и надређених. Треба имати у виду, да шири аспект овог питања треба да узме у обзир неекономски фактор, тј. да се у циљу рационализације основних школа не затварају основне школе, већ да се оне одржавају, чак и када то економски није оправдано, јер како је и констатовано, укидањем сеоских школа, нестају читава насеља, што доводи до повећане урбанизације и пренасељености урбаних целина.

Споро решавање ових круцијалних проблема, условљава и ствара дугорочан економски ризик. С обзиром да је све горе наведено у уској узрочно-последичној вези, могуће је предвидети последице спорости, неефикасности и нерешавање проблема на начин који је исправан. То значи да се као последица економског ризика може јавити неконкурентна и необразована радна снага.

Решавањем овог проблема долази до решавања и квалитет образовања. Потребно је да се повећа обухват деце и да осипање буде што мање. Поред тога потребно је улагање у савремену школску опрему, а пре свега у квалитетан наставни кадар. Значајно је да надареним и натпросечним ученицима треба да се посвећује већа пажња и континуитет, али исто тако и ученицима из маргинализованих група. У компаративној анализи јавних и приватних школа постоје предности и недостаци у јавним школама. Јасно је да је предност јавних школа: бесплатне су, стабилне, имају традицију, али и негативности као што су: нерационалне и скупе, висок ниво централизације, споре у одлучивању, под монополом су и неспремне на иновације и под великим су утицајем су идеологизације и политизације У компарацији са јавним образовањем, јавне школе у земљама транзиције и Србији пре припадају традиционалним, него савременим образовним институцијама.¹⁸

У нашој земљи, поред државних, раде и приватне основне школе. Њих је далеко мањи број од државних. Неколико њих нуди похађање наставе на енглеском језику и добијање сведочанстава – дипломе која је призната у свету.

3.7.2. Приватне основне школе

Однос према приватним основним школама у свету је различит и креће се од тога да у образовним националним образовним системима нема приватних основних школа,

¹⁸ Радосављевић, Милан, Анђелковић, Маја, Радосављевић, Драгана: Предузетничко образовање-будућност која је почела, Предузетнички бизнис у савременим условима - Стање, могућности и перспективе са освртом на Р. Србију, монографија, Факултет за информационе технологије и инжењерство, Београд, 2019. стр. 189.

до њиховог равноправног статуса са јавним школама, односно стање предности приватним школама, односно приватном капиталу, за улагања у ову област, односно делатност.

Према законском оквиру Р. Србије, правно или приватно лице може да оснује основну школу уз одређене услове. Потребно је да има обезбеђен простор, опрему, техничко-хигијенске услове и потребан кадар. Такође, мора да има обезбеђена одређена финансијска средства. Исте послују, односно функционишу по стандардима као и јавне школе. Надзор над радом приватних основних школа врши Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Различита су мишљења о квалитету наставе па и знања у приватним основним школама у нашој земљи и крећу се од веома негативног критичког мишљења, које углавном долази од стручњака који су запослени у државном сектору, па до похвала. Ипак чешћа је перцепција приватних основних школа као установа у које се уписују деца имућнијих родитеља, а квалитет у њима је лошији него у државним школама. Велики број приватних школа у свету, показује супротно, тј. да се приватне основне школе као и на приватне факултете уписују деца и ученици који желе више да науче, у већем комфору и који више преферирају ка предузетничком бизнису, односно раду у корпоративним системима. Африка је доказ да су приватне школе у тој земљи приступачне најсиромашнијима. Неефикасне државне школе и приступачна цена, разлочи су што родитељи у афричким земљама уписују децу у приватне школе.

Земље са квалитетним образовним системима као што су Холандија и Хонг Конг, пример су јавно-приватног партнерства. У САД постоје многе чартер школе које финансирају порески обавезници, а воде их приватне организације. Многе од њих постижу боље резултате него државне школе. Јавно приватно партнерство у Србији, па и када је у питање улагања у основно образовање је готово непознато, иако би овај вид инвестирања био погодно тло за остварење синергетских ефеката, јер јавно образовање има традицију, док приватно образовање има већу флексибилност, а такође је у стању да инвестира и обезбеди боље услове за учење, уз додатне, често и развијање других вештина и способности код деце.

Приватне школе су важне за наш образовни систем због иновативног рада и различитости. Увођењем конкуренције у свим сферама, па и када је у питању образовање, остварује се већа успешност. Јавно образовање се налази у монополском положају и живи под „кишобраном“ државе, што демотивише запослене и управљачку структуру да његово унапређење. Директори су више усмерени да слушају шта им највиши орган, односно Министарство наложи и да буду лојални одређеној политичкој опцији, него да унапређују образовни систем.

Значајно је да приватне школе имају већу слободу у планирању и програмирању. Поред националног, неке школе нуде и комбиновани програм као што је Кембриџ програм. То даје и наставницима веће могућности да буду креативни у свом раду са

ученицима. Сваке године повећава се број приватних школа и оне нуде разне погодности како би привукле што већи број ученика. Поред Београда, у којем има највише приватних школа, у Новом Саду, али и другим градовима у Србији, појављују се и раде овакве школе. Оне су еластичније, али и иновативније, са бројним предностима, као што су: рад у малим групама, већи утицај родитеља на образовање и васпитање ученика, мотивисаност власника, наставника и осталог особља са јасном одговорношћу, бољу безбедност, боља техничка и просторна уређеност и опремљеност, итд.¹⁹

Без обзира, да ли су критиковане или хваљене, приватне основне школе део су нашег образовног система и држава би им требала дати место и важност које ће саме заслужити својим радом. Да би то могле, овим школама потребно је обезбедити и услове и једнаке могућности како би биле у стању да доприносе квалитетнијем знању као у неким земљама Европе којима су приватне школе веома квалитетне.

Увођење ваучеризације у којој би сваки ученик добио ваучер од државе и доносио одлуку где да се упише, знатно би унапредило систем основног, али и других нивоа образовања. Неке земље у свету су то обезбедиле, што се показало као квалитетно решење. Ипак, Р. Србија још увек није спремна да прихвати систем ваучеризације и да јавно образовање изложи конкуренцији, а чини се да то неће урадити ни у ближој будућности. Из анализа Нацрта Стратегије образовања Р. Србије је видљиво да нема назнака да се тако нешто и учини, иако би то било корисно за макро ниво, где би се успоставила равноправност јавног и приватног, а деци омогућио избор жељене школе, без додатних трошкова.

Посебне врсте школа у САД су тзв. Чартер школе, којих у САД има више хиљада. Као такве су недржавне, организују се и управљају самостално и углавном су лоциране у мање развијеним четвртима великих градова. Интересантно је да ученици из ових школа остварују надпросечне резултате на такмичењима, Подаци показују да „62% ученика, трећег, четвртог и петог разреда прошло је испит из математике. На Академији Сексес тај проценат је износио 99%, док је за природне науке тај проценат износио 100%.)²⁰.

3.7.3. Функционисање основних школа у доба пандемије Ковида - 19

Да би школа имала своју праву улогу, а самим тим и важност, потребно је да одговори на изазове који су често неочекивани и ненајављени, а могу да имају велике последице. Једна од њих је актуелна пандемија ковида 19. Њен утицај је огроман,,

¹⁹ Радосављевић Милан, Анђелковић Маја, Радосављевић Драгана: Предузетничко образовање-будућност која је почела, Предузетнички бизнис у савременим условима - Стање, могућности и перспективе са освртом на Р. Србију, монографија, Факултет за информационе технологије и инжењерство, Београд, 2019. стр. 193.

²⁰ www.successacademies.org/page.cfm?p=11.

Почетак преступне 2020.године је обележен појавом пандемије, Короне-19, као једном од највећих здравствених криза у историји цивилизације,..²¹

Пандемија је довела до затварања школа у 191 земљи у свету и тиме погодила око 1,6 милијарди деце. У веома кратком времену, настава и учење морало се организовати на другачије начине од уобичајеног, тј. прешло се на наставу и учење на даљину. Реакције на ову промену нису биле исте у свету. За велики број деце није постојало учење на даљину. Према подацима УНИЦЕФ-а, број деце која нису могла имати овај вид наставе износио је 463 милиона. Узроци оваквог проблема су вишеструки, а један од важнијих је недостатак приступа интернету, а многа деца нису имали ништа од онога што је потребно за овакав начин наставе и учења. То говори и податак да у 71 земљи света приступ интернету има мање од половине људи. У Африци је то мање од сваког четвртог.

У нашој земљи Министарство просвете, науке и технолошког развоја било је овлашћено да прати и усмерава послове и динамику успостављања наставе на даљину. Такође је имало задатак праћења и усмеравања организације активности управљања људским ресурсима у основним школама и поштовање општих упутстава и препорука тела надлежних за праћење стања и усмеравање и усклађивање активности државних органа, организација и служби док траје опасност од ширења заразне болести Ковид-19 с циљем умањења могућности преноса заразе међу запосленима и заштите оних који су изложени већем ризику од штетних здравствених компликација. Пандемија је била тест за ресорно министарство, које је имало задатак да све организује и спроведе у праксу. Директори основних школа су имали примарни задатак да спроведе заштитне и друге мере које су прописивали кризни штабови и Влада, које су често биле нелогичне, неконзистентне и често неефикасне. Овде, као и у другим случајевима се показало да су линеарне одлуке које се примењују на све школе, у свим деловима земље, на исти начин неефикасне, јер се показало да у сеоским и брдско планинским школама није било заражавања и није имало потребе да се примењују исте мере као у великим урбаним целинама и градовима. Испоставља се да су линеарне одлуке најједноставније, али у исто време и најмање ефикасне. Питање је да ли се из пандемије Короне – 19 ишта научило, како се уочене грешке и пропусти не би понављале у наредном периоду.

С обзиром на различитост и сложеност ситуације у време пандемије, од преласка у потпуности на наставу на даљину, до комбинованог модела, пред ресорним министарством је и даље задатак како да на најбољи начин организује наставу с обзиром на бројне проблеме, а да у исто време сачува ученике и наставнике од психолошких и других траума. Процена је да ће после здравствене пандемије Короне

²¹ Управљање Пандемијом Короне-19, Немедицински приступ, Факултет за пословне студије и право Универзитета „Унион-„Никола Тесла“ Београд, 2020, стр.17

19 настати нова пандемија психолошке природе, чије ће излечење бити много теже од лечења од Ковида – 19.²²

Стање у Р. Србији је такво да 4,3% деце нема паметне телефоне и рачунаре. Након затварања школа због пандемије, а и у данашње време кад школе не раде по уобичајеном ритму, ученици делимично или у потпуности наставу прате преко електронских медија. Према подацима ресорног министарства покривеност овакве наставе је 99,5%. Ипак, то није оптималан начин наставе и учења, већ нужан. Прошле године је из буџета купљено 4.850 рачунара и таблета, углавном за ромску децу. Како у Србији има већи број националних мањина, настава је снимана на осам језика. Читав образовни систем је прилагођен комбинованом методу рада.

Пандемија је била и тест за прилагодљивост и еластичност нашег образовног система, а самим тим и основне школе. Процес флексибилизације био је готово немогућ, јер се ради о високо структурираном и условно речено диригованом систему организовања и управљања, који се у кризним ситуацијама показао као неефикасан. Тако крупна и велика промена захтевала је мењање наставних метода, облика, начина комуникације, оцењивања, а обухватила је како ученике тако и њихове наставнике и родитеље. Најмању спремност да одговори на нове изазове показало је наставно особље, које није било довољно дигитално оспособљено да користи постојећу информационо комуникациону технологију.

Наставници су се морали у кратком временском року оспособити за употребу ИКТ-а у раду. МПНТР је континуирано прикупљало податке о начину комуникације са ученицима. Та комуникација је била различита у доба потпуног преласка на наставу на даљину. Део наставника комуницирао је с ученицима преко СМС порука, вајбером, а касније Гугл учионом. Надлежни органи захтевали су што чешћу, свакодневну комуникацију с ученицима без обзира о којем се начину радило. Након тога радило се на платформама за учење и едукацији наставника за тај рад. Без обзира на чињеницу да су се наставници сналазили на разне начине, сви нису подједнако спремни дочекали нови начин учења и наставе. Све школе у Србији нису имале једнаке услове за рад, тј. нису имале потребан ниво техничке опремљености. Поред тога школе су саме бирале платформе помоћу којих ће се изводити настава, а део наставника није био обучен за кориштење тих платформи.

Министарство просвете је, пре почетка ове школске године школама слало велики број обавештења, уредби, нових прописа па је то додатно оптерећивало запослене. Синдикати су имали примедбе на почетак школске године; од примедбе на обезбеђивање заштитне опреме до кашњења редукованих планова за рад. Тражили су одлагање почетка школске године, али то се није догодило. Тако је поновно било

²² Radosavljević Dragana, Anđelković Maja, Anđelković Aleksandar, Radosavljević Milan: Post-Pandemics with Regarde to Serbia, International thematic proceedings, Fakultet za informacione tehnologije i inženjerstvo, Beograd, 2020. str. 351 – 387.

раскорака између министарства и синдиката. Временом су се проблеми почели решавати, али ова ситуација је показала де је време пандемије са својим захтевима, било испред нашег образовног система који је у неким сегментима опет каснио.

3.7.4. Невладине организације и удружења, политичке организације и основне школе

Основна школа није затворен, изолован и систем који живи и ради у изолацији у односу на ближе, или даље окружење у коме функционише. Поред фактора и утицајних сила о којима је било речи, на образовни систем утичу и невладине организације, удружења грађана, локална самоуправа, политичке организације и други актери који директно, или индиректно остварују своје интересе, или испољавају свој утицај на основно образовање.

Дакле, данас постоји велики број различитих формалних и неформалних организација различитих врста. Оне имају свој циљ, а многе имају дефинисане и урађене планове рада и сарадње са основним школама у локалу, или региону. Треба разликовати организације по начину и циљевима деловања јер се и њихов утицај разликује. У том утицају важну улогу има сама држава. Држава и невладине организације могу имати партнерски и добар однос, а могу бити у конфронтирајућем односу.²³

Удружења грађана настају због задовољавања неких потреба или интереса грађана. Невладине организације требале би имати улогу позитивног покретача у друштву, нарочито у нашој земљи која је у транзицији. У Србији је званично запослено око 4.000 људи у невладиним организацијама, а тај број је вероватно много већи. Ова бројка говори да су она веома заступљена у нашем друштву и да им је значајна улога. Проблем око невладиних организација је што нема података њиховог учинка и искрености. У Србији постоји Канцеларија за сарадњу са цивилним друштвом Владе републике Србије.

То је проблем кад се разматра њихово дејство на образовање и васпитање школе. За школу имају значај еколошка друштва/удружења, планинарска, ватрогасна и све оне организације које имају едукативни значај. Овде је важно истакнути позитиван и негативан утицај ових организација на школу.

Невладине организације имају различите али и веома корисне програме, радионице, едукације за ученике основних школа, али и за наставнике. У последње време веома актуелан је програм Европске уније - Еразмус+ који реализује фондација „Темпус“, а који се спроводи преко невладиних организација и школа. Невладине организације у овом програму учествују као координатори и партнери у активностима као што су: стратешка партнерства за школе, савези знања, структурисани дијалог и другима.

²³ Под невладиним организацијама у овом раду подразумеваће се организације које нису државне, а делују у друштву. У литератури их још називају трећим сектором.

Велики део основних школа био је укључен и још увек ради на програму „Еко-школа“ али и на многим другим тематским програмима и пројектима као што су: помоћ породици, дечја права, ромска питања, националне мањине, социјална заштита, пројекти из културе, насиља и др. У нашој земљи делују невладине организације које тесно сарађују са Министарством просвете, науке и технолошког развоја и њихов рад је усмерен на образовање. Поред едукативне улоге, они имају и превентивну, хуманитарну, истраживачку и информативну улогу.

Иако постоје многи корисни програми и пројекти невладиних организација, а намењени основним школама, не постоје јасна правила за њихово прихватање у основним школама. То је углавном на принципу добровољности па тако постоје школе које су укључене у десетак пројеката, али и школе у којима се не реализује ни један пројекат. Ресорно министарство је до сада обавештавало и препоручивало неке пројекте за основне школе, али улога министарства би требала бити другачија кад су у питању невладине организације и њихови програми/пројекти. Основне школе би требале бити отвореније за сарадњу са невладиним сектором. Међутим и ту би требало да се води рачуна првенствено о користи и квалитету такве сарадње како не би дошло до злоупотребе.

Чини се да највећи утицај на рад основних школа испољавају политичке странке, што је и логично, јер оне имају и највећи утицај на избор, односно именоване директора. Тако директори постају условно речено политички комесари чија судбина зависи од лојалности политичкој опцији на власти. У Србији се одржавају сваке четврте године, а понекад и чешће, избори који су по својој конотацији политичког карактера. У предизборним и изборним кампањама може се видети присуство деце. Конвенција о правима детета²⁴ чији потписник је и наша земља, забрањује употребу деце у политичке сврхе. Није редак случај да су директори школа припадници политичких партија, поготово оних на власти. Они често злоупотребљавају децу у изборним утакмицама.

Политичке партије често организују хуманитарне акције, манифестације, предавања и друге облике активности за децу. То не би било проблематично да им деца не служе као фактор промоције и да није присутна политика. Поред тога политичке партије имају утицаја и у средствима јавног информисања. Често се користе временски термини кад су присутна деца. У својим промоцијама, у овим средствима често употребљавају језик нетолеранције, некултуре и свега онога што је у супротности са учењем и понашањем какве деца треба да усвајају.

²⁴ Конвенцију о правима детета је усвојила Генерална скупштина Уједињених нација 20. новембра 1989. године. Текст Конвенције објављен је у: Закон о ратификацији Конвенције Уједињених нација о правима детета ("Сл. лист СФРЈ – Међународни уговори", бр. 15/90 и , бр. 4/96 и 2/97

Поред оваквих негативних и непожељних утицаја постоје многе друштвене организације које својим деловањем доприносе квалитетнијем остваривању образовно-васпитног рада и добром сарадњом са основном школом и породицом.

Пример, Црвеног крста то потврђује. Он је присутан као организовани облик рада готово у свим школама. У школи се ради план рада ове ученичке организације. Тај план је саставни део Годишњег плана рада школе. Рад ове организације је хуманитарног карактера и важан је за развој важних ставова код ученика, а то је помоћ другоме. У условима пандемије Короне – 19 ова организација је заједно са волонтерима помагала ученицима у забаченим крајевима, али и родитељима чија су деца долазила у школу, или им омогућавала да наставу прате од куће.

Без обзира на врсту друштвених организација, оне имају свој вредносни систем који настоје пренети на ученике и зато је њихов утицај важан и школа треба са овим организацијама да одржава добре односе. Поред Црвеног крста, школе имају позитивна искуства са Покретом горана, спортским и верским организацијама.

Број друштвених организација је веома велик и потребно је водити рачуна како и на који начин они делују на ученика. Школа треба да изабере оне организације које могу доприносити васпитању и образовању детета–ученика и школи. Зато је важна улога родитеља и наставника да правилно усмере ученике кад желе да буду њихови чланови и учествују у њиховом раду.

3.7.5. Културно-уметничка друштва и организације

У данашњем времену је веома важан утицај ових друштава и организација. Они углавном имају значајну улогу у слободном времену ученика, али и у животу и раду школе. Школа треба да буде јак фактор повезивања и упућивања ученика на културно-уметничка друштва и организације. Многе свечаности поводом обележавања пригодних датума или поводом разноврсних догађаја, могућности су да школа представити рад и постигнућа својих ученика. То могу бити разни фестивали: од музичких преко еколошких, модних и сл. Поред тога и хуманитарне приредбе омогућавају школама учешће у културном животу заједнице. Обично се ово учешће реализовало у домовима културе у мањим местима, којих је све мање. Деца у градовима имају више могућности за овакво учешће него њихови вршњаци у мањим сеоским срединама. Променио се и однос према овој сфери. Данас су ученици све чешће пред компјутерима, под утицајем друштвених мрежа и то без надзора. Утицај државних мрежа има много штетности за развој и учење детета. То је досегло висок ниво па се све чешће помиње зависност. Управо у оваквим ситуацијама културно-уметничка друштва и организације имају своју улогу у организацији слободног времена и дружењу. Та улога је позитивна и васпитна.

3.7.5.1. Спортски клубови

Спортски клубови су веома важан чинилац у васпитању и образовању основношколског узраста. Спорт, конкуренција и такмичења на најбољи начин припремају децу за долазећа времена, јер се показало да је данас важно пружити руку победнику, односно бољем, а пораз схватити као упозорење за даље учење, што је најбитније за свако друштво. Ово посебно важи у условима када се конкуренција доживљава као непријатељство, нешто непожељно и као такво штетно и неприхватљиво.

С друге стране, деца у данашње време имају све више здравствених проблема који су последица слабог кретања – физичке активности. У основној школи деца имају два часа физичког (физичког и здравственог) васпитања и одређен број часова обавезних слободних активности и мало физичких активности поред наставе, што је недовољно, посебно што деца велики део времена проведу седећи, без интензивнијег кретања и излагању физичким активностима.

Скоро у сваком месту, где постоји основна школа, делује неки спортски клуб. Овде се такође уочава разлика између сеоских и градских средина јер ученици у градским срединама имају велики избор за разлику од њихових вршњака у сеоским срединама. Велики број основних школа у саставу исте, има своје спортске, фискултурне и рекреативне објекте и терене, које користе у спортско рекреативне сврхе.

Ученици би требали да буду укључени у спортске, односно аматерске клубове који постоје у њиховим срединама, али и ван њих.

Учешће у тимским спортским активностима има вишеструке позитивне ефекте јер учи децу тимском раду, сарадњи, лидерству, толеранцији, одговорности, усвајању моралних вредности и здравог стила живота. Насупрот томе постоје проблеми који могу изазвати супротно дејство. Висока очекивања родитеља и тренера могу оптерећивати дете и довести до губитка интересовања за спорт и клуб. Поред тога дете може осећати кривицу јер је изневерило очекивања, а то може довести до губитка самопоштовања, самопоуздања и сигурности. Због тога школа треба да има важну улогу у избегавању ризика негативног утицаја.

Правилан однос према циљевима и задацима школског спорта, информисаност и подршка како детету тако и родитељима је задатак школе у саветовању и одабиру спортског клуба. Управо период основношколског узраста је време интересовања за спорт и спортске клубове. Узраст од 10 до 12 година је време када су деце умне способности на потребном нивоу развијености да схвате такмичарски процес, да разумеју туђа гледишта, своју улогу и улогу групне перспективе. Често се жеље родитеља и деце не поклапају па је саветодавна функција школе веома потребна.

Школе често изнајмљују своје физкултурне сале спортским клубовима. Највећи број чланова тих клубова су ученици тих школа. Због тога је значајна улога школе у мотивацији ученика за спорт.

3.7.5.2. Хуманитарне организације

Свет је данас суочен са многим хуманитарним катастрофама. У таквим околностима хуманитарних ситуација, деца чине више од половине становништва света у којем су сукоби и катастрофе. Велики и разноврсни ризици с којима се та деца суочавају има лоше, ако не и разорне последице по њихову садашњост и будућност. Србија је прошла кроз многе катастрофе; од ратова до данашње пандемије па је хуманитарни рад, а самим тим и хуманитарне организације, потребан и важан.

Оне имају у свету различит статус и финансирање; од земаља чије владе финансирају рад хуманитарних организација па до примера у свету где се оне саме финансирају.

Постоји много хуманитарних организација и најчешће их поистовећују са невладиним организацијама. Основа њиховог деловања је хуманитарна активност.

Хуманитарна активност има за циљ да се сачувају животи и ојачају људи/деца за спремност како пре тако и после катастрофа. Она има функцију заштите и пружање помоћи деци. Утемељење ове активности је у хуманитарним принципима пре свега хуманости.

У Београду, нпр. делују: хуманитарна организација Радост деци, Помоћ деци, Дечје срце као и разна удружења за пружање помоћи било да је психолошке природе, едукације, хране и гардеробе па до заштите животиња. Многе од њих помажу без чланства деце, а део њих ради управо са децом као својим члановима. Њихова улога, између осталих је помоћ деци, школи, родитељима али и развијање хуманости и хуманитарног рада код ученика и наставника. Кроз хуманитарни рад ученици основне школе развијају свест о потреби помоћи другима, али преузимају и бригу и одговорност.

Квалитетно деловање хуманитарних организација и њихова сарадња, учешће и присутност у основној школи, подстиче хуманитарни рад као наставни метод. Такав рад делује на развој животних вештина, тимског рада, истраживачког рада, комуникацију, еколошку свест, решавање проблема, креативности и још много тога што недостаје данашњем систему образовања и васпитања и ванредним ситуацијама као што је пандемија.

Оно што је проблем у нашој држави је да не постоје механизми контроле тих организација па долази до злоупотребе деце.

3.7.5.3. Библиотеке, позоришта, музеји

Основна школа може да сарађује са овим институцијама на начин да одводи своје ученике у њихов простор или на њихове манифестације и/или да њихове садржаје презентује у школи.

Честа је сарадња школа са библиотекама. Према подацима Републичког завода за статистику, по типу библиотека, највећи број је школских библиотека. Од укупно 2.568 библиотека, 1.569 је школских библиотека. Њих 738 омогућавају приступ Е-изворима и сервисима, што је испод 50%.

У основној школи је важна улога школске библиотеке. Примена рачунара, интернета и осталих ИКТ-а, које имају велики утицај на образовање и васпитање у основној школи, предиспозиција је да савремена настава користи школску библиотеку, али и све остале библиотеке. То значи нови начин рада за библиотеке и употребу ИКТ-а. Тако би школска библиотека требало да има улогу медија центра.

Промене у начину рада библиотеке требало би промовисати и у самој школи и у локалној средини применом комуникационе стратегије, како би се на тај начин привукли потенцијално нови корисници њених услуга, а ниво рада у школи подигао на виши ниво, у складу са савременим тенденцијама у образовању.

Она најчешће у свом плану има међубиблиотечко посуђивање или размену књига, промоције књига, сусрете с песницима. Библиотека има значај за развој читања. Данашње време је карактеристично по све мањем читању књига. Књиге су замењене садржајима интернета и осталих друштвених мрежа. Зато школе организују такмичења за читалачку значку на којима ученици показују шта су и како прочитали.

Тако се многе позоришне представе за децу организују у школама. Градска деца имају добре могућности за присуство позоришним представама у позоришту или школи. Ипак деца ретко одлазе у позориште, а чешће су пред компјутером, ТВ-ом, играју игрице и сл. Позориште има важну улогу у одрастању деце. Одласком у позориште деца се уче да маштају, сањају, размишљају о другачијем свету од оног у којем живе. Основна школа има велику улогу у развијању навика одласка у позориште. Школе треба да имају у својим плановима испланирану и ову активност.

Школа може да организује представе хуманитарног и такмичарског карактера. Неке школе организују такмичење у малим драмским формама, на којима ученици показују своја глумачка и рецитаторска умећа.

3.7.5.4. Средства масовних комуникација (ТВ, радио, новине, интернет)

Утицај средстава масовних комуникација је данас веома велики. Готово да нема сегмента друштва где ова средства нису заступљена. Таква ситуација је и са школом. Она се данас све више користе у настави. Поред наставе, ученици су под њиховим

утицајем све више и у слободном времену. Временом она постају све савршенија и замењују једни друге. Тако је утицај и употреба радија смањен доласком ТВ-а, а новине се све мање читају због употребе интернета. Све се то одражава на децу–ученике. Развој средстава масовне комуникације донео је просперитет, али и неке непожељне ефекте. Доступношћу и све чешћом употребом интернета, деца–ученици све мање читају књиге, баве се спортом, хуманитарним радом, дружењем с вршњацима и осталим активностима важним за правилан раст и развој.

Стање са средствима масовне комуникације у нашој земљи и њиховог утицаја на основну школу је доста проблематично. Многи непримерени садржаји основношколском узрасту на ТВ-у су у терминима кад су доступни ученицима, велика пажња придаје се комерцијализацији више него васпитној функцији па нам ученици основне школе усвајају ставове, понашања и судове који немају ни моралну, етичку, културну ни сваку другу вредност. Уместо да се интернет све чешће и на прави начин користи у настави, постоји све већи проблем присуства ученика на интернету без контроле и потребне едукације и ученика и родитеља. Сходно томе јавља се и зависност.

Време пандемије променило је и дало на значају средствима масовне комуникације. Телевизија је медиј преко којег се прати настава. На почетку пандемије и преласку на наставу на даљину, Министарство просвете је организовало праћење те наставе на каналу РТС 3, а затим на интернет платформи која је била корак даље јер су се часови наставе могли пратити кад су то ученици желели.

Сама организација наставе преко ТВ-а није била у почетку усклађена са градивом који су ученици слушали у школи до престанка редовне наставе. Од наставника се тражило да праве оперативне планове рада на недељном нивоу, а распоред садржаја наставе на ТВ-у често се објављивао у последњи час (нпр. у недељу се објављивао, а планови су се достављали понедељком) па је министарство помакло рок предаје за један дан.

Настава на даљину или онлајн настава била је тада могуће решење иако она има много недостатака у односу на редовну наставу. Један од проблема је социјализација деце, заједничко учење и дружење. Поред тога комуникација је једносмерна јер наставник путем ТВ-а предаје ђацима, а они немају могућност постављања питања. То је било могуће накнадно, преко онлајн платформи, вајбера, телефона и сл.

На почетку емитовања посредством ТВ-а, било је нерешених питања и проблема који су се решавали у ходу. Многи родитељи су радили па је било отежано и праћење и помоћ деци. То се нарочито односило на инклузију. Програм је на почетку био за децу која немају развојних проблема. То говори податак да у школама за ученике са сметњама у развоју 7% ученика није било укључено у наставу и учење на даљину. У ромским породицама 83% ученика је било укључено у овај начин образовања, а била им је потребна додатна подршка. Нешто више од половине ових ученика – 56% пратило је ТВ, а 27% је било укључено у алтернативне облике подршке. Ипак 17%

ученика није било укључено у наставу на неки од начина, а ако се узме и нестимулативна средина онда је проблем још већи.

Овакав вид наставе захтевао је већи ангажман родитеља. Како су се стекли услови за почетак редовне наставе, тј. почетак нове школске године, ученици и родитељи су се изјашњавали о начину на који ће пратити наставу тако да се 97% ученика изјаснило да прати наставу у школи. Комбиновани начин наставе је степен више од праћења наставе на даљину. ТВ има важну улогу и у овом моделу наставе јер ученици који су се изјаснили да прате наставу од куће, али и сви остали по групама имају 2 или 3 дана недељно прилику да прате наставу преко ТВ-а. Колико је улога ТВ важна за наставу и учење, показала је и пандемија Kovida-19.

Друштвене мреже имају снажан утицај и значајну улогу не само у основном, већ у свим врстама и нивоима образовања. Резултати истраживања²⁵ говоре да ученици проводе 3-4 сата дневно на интернету, а викендом 2/3 ученика чак и по 7 сати. Чак 74% младих има профил на некој друштвеној мрежи. Иако је прописана минимална старосна граница од стране друштвених мрежа (обично 13 година), 72% деце узраста од 11-12 година изјавило је да има профил на друштвеној мрежи. То је дошло до изражаја и у време ванредног стања због пандемије, али и пре и имаће значај у будућности.

Једна од важнијих карактеристика друштвених мрежа је побољшање комуникације. У време пандемије друштвене мреже су често коришћене. Оне су користиле за размену знања, мишљења и ставова ученика и наставника. Међутим, као и све што је иновативно, тако и друштвене мреже представљају изазов како за ученике тако и за наставнике и родитеље. Без обзира што друштвене мреже све присутније у 21. веку, ипак нису довољно примењиване у наставном процесу основне школе у нашој земљи. Постоји значајан број друштвених мрежа на интернету и заузимају све важнији простор за сарадњу, размену, повезивање и сл. и зато их је потребно усмерити у правцу мотивације на активно учествовање у наставном процесу. Треба искористити могућност увођења позитивних промена у наставу и наставне моделе. Међу најзаступљенијим друштвеним мрежама чији су корисници ученици и наставници основне школе су: фејсбук, твитер, јутјуб и друге. Кад се разматра употреба друштвених мрежа, потребно је имати у виду и негативне аспекте њиховог деловања са педагошког, психолошког, социјалног и сваког другог гледишта.

Ученици основне школе нису на потребном нивоу размишљања и свести о штетном утицају друштвених мрежа па је зато потребан јак васпитни утицај школе и породице. Све је више насиља које се пласира путем друштвених мрежа, педофилије, игара које су штетне за децу, са трагичним последицама и осталим опасностима.

²⁵ Истраживање доступно на <https://www.unicef.org/serbia/korišćenje-digitalne-tehnologije-pregled-analiza>

Потребна је квалитетна едукација ученика основне школе који се у том узрасту почињу први пут сусретати са свим што друштвене мреже доносе.

Велики део друштвених мрежа могу наставници основних школа да користе у настави и ваннаставним активностима.

Тако је нпр. у Хрватској настала 2008. године, Едмондо друштвена мрежа која има циљ повезивање ученика и наставника. Ова друштвена мрежа помаже код решавања комуникацијских проблема и међусобне сарадње који спутавају савремену наставу. Часови не трају 45 минута, већ онолико времена колико ученици имају интерес за неки предмет.

Јутјуб као једна од друштвених мрежа може послужити да наставници сниме своја предавања или нешто друго и поставе их на ову друштвену мрежу. Ученици могу гледати та предавања више пута, у жељено време. На ову друштвену мрежу могу се поставити и разна културна, друштвена, социјална и остала дешавања тако да ученици који нису у прилици да их посете могу да их гледају. За време пандемије на јутјубу су се могли наћи многи овакви и слични садржаји који су наставници постављали како би ученицима олакшали, али и улепшали време које су проводили у затвореном простору.

Како је ситуација са пандемијом променљива, тако настојање Министарства просвете треба да иде у смеру да се грешке и спорости у почетној фази отклоне и да се пред нове изазове изађе спремно. То значи да школе имају потребну опрему за наставу на даљину, да ученици имају таблете, компјутере и интернет везу и да су сви наставници едуковани и спремни за овакав начин наставе.

Поред набројаних компоненти постоји још много фактора утицаја. Они се разликују с обзиром на територију којој школа припада, величину школе, број ученика и време као веома важан чинилац.

3.8. Врсте образовања

Постоје различити критеријуми по којима се може типизирати образовање. У питању су: власнички критеријуми по којима постоје јавне и приватне, односно јавно-приватне школе. По критеријуму нивоа образовања, постоје предшколско, основно, средњошколско и високо образовање са два нивоа: студије првог и другог, односно трећег нивоа (докторске студије). Типизација по нивоу општости: постоје опште и специјализовано образовање, а по нивоу формализације: формално и неформално, образовање за одрасле, итд.

Све врсте образовања у Србији су у надлежности Министарства просвете, науке и технолошког развоја Србије. Министарство се састоји од сектора за врсте образовања, па тако постоји сектор за предшколско и основно образовање и васпитање, сектор за средње образовање и васпитање и сектор за високо образовање. Поред ових сектора су: сектор за међународну сарадњу и европске интеграције, сектор за ученички и студентски стандард и инвестиције, сектор за дигитализацију у просвети и науци, сектор за дуално образовање и васпитање и сектор за финансије. Од 2006.године дошло је до примене Болоњске декларације па је дошло до измена пре свега високо образовног система у Србији.

Свака врста образовања уређена је законским актима. Предшколско васпитање и образовање уређено је Законом о предшколском васпитању и образовању, основношколско-Законом о основном образовању и васпитању, средњошколско-Законом о средњем образовању и васпитању, а високо-Законом о високом образовању.

3.8.1 Образовни систем Републике Србије

Образовни систем Р. Србије је један од најбројнијих система у друштвеном бићу Србије. У њему постоји велики број субјекта, хетерогене структуре по годинама старости, нивоу образовања, животним искуством, полној структури, обичајима и менталним нивоима зрелости. Сваки, па и образовни систем се састоји од пројектованих елемената. Оно што један систем чини сложеним за управљање није број елемената који у њему постоји, већ односи који постоје између појединих елемената, те односи који постоје између образовног система и окружења у коме функционише.

Образовни систем у Србији састоји се од следећих нивоа:

- предшколског васпитања и образовања
- основног образовања и васпитања
- средњег образовања и васпитања
- високог образовања.

Наведени елементи, односно нивои образовања се налазе у итеративним и условно речено у хијерархијским односима. Сваки нижи хијерархијски ниво је инпут вишем хијерархијском нивоу. То се односи и на основно образовање, јер оно представља инпут средњем образовању. Добро, или квалитетно основно образовање представља добар потенцијал за развијање средњег, а средње инпут за високо образовање. Отуда и потреба да се акценат у образовању кроз образовне политике исказе на основном образовању. Ово је логично, јер је познато да се у овом узрасту постављају темељи будућег човека, стручњака, или члана друштвене заједнице.

У исто време, основно образовање прихвата предшколце, па њихов квалитет опредељује и квалитет основног образовања. Отуда и потреба да се образовни систем

посматра са становишта целине, јер се показало да свака парцелизација и феудализација појединих нивоа, умањује квалитет целокупног образовног система. Наведено, захтева нешто шире објашњења.

3.8.2 Предшколско васпитање и образовање

Да би се сагледала улога и значај предшколског васпитања у нашој земљи, потребно је сагледати његов историјат. Он се може сврстати у следеће етапе:²⁶

- период од оснивања првих предшколских установа до Првог светског рата,
- период између Првог и Другог светског рата, када је дошло до стварања јединственог система предшколског васпитања у целој Србији,
- период од 1945. до 1958. године, када се осећа доминантан утицај совјетске педагошке мисли,
- период од 1959. до 1968. године, када ван породично васпитање предшколске деце поново доживљава програмско одвајање на нивоу Србије и Војводине,
- период од 1969. до 1995. године обележен је покушајима обједињавања српског и војвођанског програма, и
- период од 1996. године до данас

Наведени периоди обележени су карактеристикама свог времена. Овде се првенствено подразумевају друштвено-политичке детерминанте. Законски акти о предшколском васпитању у програмима наглашавају важност обезбеђивања остваривања права деце и задовољавања њихових потреба, потреба њихових породица и друштва у целини. Предшколско васпитање и образовање је први део система образовања и васпитања и једна од функција му је припремање детета за полазак у основну школу. Оно се одвија у предшколским јавним, или приватним установама. Има задатак да детету обезбеди повољну средину са свим потребама, условима и подстицајима за развој што боље осмишљених активности којима деца могу да се баве користећи своје потенцијале за развој.

Постоје различити модели организовања предшколских установа. Углавном је подела на: основне/целовите и делимичне. Основним се сматрају целодневни и полудневни боравак деце. Делимични могу бити: играонице, читаонице, ликовни атељеи, спортски и други облици.

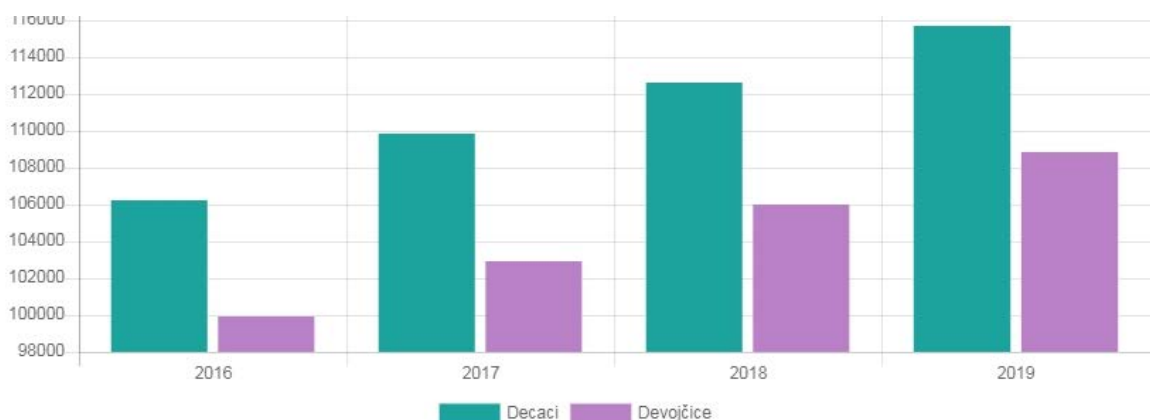
По критеријуму власништва предшколске установе могу бити у државном и приватном власништву. Циљеви предшколског васпитања и образовања су: пружање подршке целовитом развоју детета, пружање подршке васпитној функцији породице, даљем васпитању и образовању, укључивању у друштвену заједницу и развијање

²⁶ Етапе преузете из : Копас-Вукашиновић, Емина, Предшколски програми у Србији, Педагошки факултет у Јагодина, Јагодина, 2011, стр.167

потенцијала детета. Обзиром да је основно образовање обавезно, на основу броја предшколаца се могу планирати и потребни капацитети за основно образовање.

Број деце обухваћен предшколским образовањем у Србији је варирао. Општи тренд је повећана обухватност деце, што се може видети из следећег приказа:

Графикон 5 – Број деце у васпитно-образовним установама предшколског образовања по полу у Србији у периоду од 2016 – 2019.



Извор: Републички завода за статистику Србије

Програм предшколског васпитања и образовања организован је у 466 предшколских установа (162 државне и 304 приватне) и 2.842 објекта (2.426 државна и 416 приватних) у 9.874 васпитних група.

Обавезни припремни предшколски програм (ППП) похађало је 63.773 деце, 30.959 девојчица и 32.814 дечака. Већи део њих (55%) ППП је похађало у целодневним програмима, а 45% деце је похађало програм у трајању од четири сата. ППП-ом је обухваћено 97,36% деце.

Проблем који прати српско предшколско образовање, а који је и данас присутан је недостатак предшколских установа, што спречава родитеље у радном односу на обезбеде адекватно образовање и васпитање. Ово је посебно изражено у урбаним центрима и градовима. Овај проблем није нестао и отварањем приватних предшколских установа.

Табела 3 – Предшколске установе према власништву, уписана деца, деца која нису уписана због ограничених капацитета и деца која су уписана преко норматива

РЕПУБЛИКА СРБИЈА					
Власништво	Број предшколских установа	Број објеката	Број уписане деце	Деца која нису уписана због покућености	Деца уписана преко норматива
Укупно	466	2.842	224.563	6.902	11.680
Државне	162	2.426	199.250	6.804	11.567
Приватне	304	416	25.313	98	113

Извор: Републички завод за статистику Србије 2020. године

Држава је као новину, увела електронске пријаве детета у предшколску установу. То је позитиван помак. Такође је родитељима омогућено да не морају да достављају документе код уписа јер се сада сви документи прибављају електронски.

3.8.3 Основно образовање и васпитање

У свету се данас основно образовање разликује по: организацији, временском трајању али и по појмовном одређењу. Сусрећемо се са још неким терминима у другим земљама као што је примарно, елементарно образовање и сл.

Међународна стандардна класификација образовања (ИСЦЕД) и класификација Организације за економску сарадњу и развој(ОЕЦЕД) дали су термилошка решења основног образовања. ОЕЦД-ова терминологија за основно образовање: „обавезно опште образовање за све ученике“. У системима који обезбеђују тип широког општег образовања за све ученике које покрива, у целини или делимично, њихово обавезно школовање, под основним образовањем подразумевају се само оне године у којима нема диференцијације у облику избора предмета.“²⁷

Често се поистовећује основно и обавезно образовање, али постоји разлика. Обавезно образовање је општеобразовног карактера. Оно је обавезно у већини земаља за децу одређеног узраста. У неким земљама обавезно образовање обухвата основно али и део средњег образовања (први степен).

²⁷ www.oecd.org

У неким земљама Европе и САД, обавезно образовање траје дуже него основно, док се у малом броју земаља подудара основно и обавезно образовање.

Карактеристике основног – обавезног образовања

Без обзира на дужину трајања и термилошке одреднице, постоје заједничке карактеристике овог образовања. У свим земљама постоји дефинисан циљ основног – обавезног образовања.

Циљеви су различито дефинисани у земљама ЕУ и нашег окружења. Негде су повезани са задацима, а негде се задаци образовања и васпитања не помињу. Разлика је уочљива у образовним системима са већим или мањим степеном централизације. У децентрализованим образовним системима, циљеви образовања дефинисани су општим одређењем, а у централизованим образовним системима њихова дефиниција је прецизна и разрађена. Тако, нпр. у САД образовни циљеви су дати на основу принципа на којима се заснива америчка основна школа, али су различито дефинисани у америчким државама.

Циљеви образовања у ЕУ прошли су кроз највеће промене због заједничког повезивања тих земаља. Од 1988. године је почео процес иновирања основне школе. Тај процес траје и данас а донео је иновирање циљева. На конференцији у Вадузу, Европски савет је дефинисао основне циљеве основног образовања. Њихово становиште је да основно образовање представља најважнију, основну фазу у доживотном учењу у мултикултуралном друштву. Зато треба да пружи много више од поучавања темељног читања, писања и рачунања.

У Србији, циљеве образовања и васпитања одређује Закон о основама система образовања и васпитања.²⁸

Основно образовање и васпитање је дефинисано као делатност од посебног друштвеног интереса и остварује се као јавна служба. Делатност основног образовања и васпитања обавља основна школа и то: основна школа; основна школа за образовање одраслих; основна музичка школа; основна балетска школа; основна школа за ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом.

Оно траје осам година и подељено је у два образовно-васпитна циклуса. Први циклус обухвата ученике првог, другог, трећег и четвртог разреда, а пети, шести, седми и осми разред је други циклус. За ученике првог циклуса организује се разредна настава, а из страног језика и изборних програма – предметна настава.

За ученике од петог разреда па до завршетка основне школе, организује се предметна настава. Законом је прописано да је основна школа у Србији обавезна.

²⁸ Закон је објављен у „Службеном гласнику РС“ бр.88/2017, 27/2018 и 6/2020. г. и Закон о основном образовању и васпитању („Сл. Гласник РС“ бр.55/2013, 101/2017, 10/2019 и 27/2018 – др. закон

3.8.4 Средње образовање и васпитање

У средњу школу могу да се упишу ученици који су завршили основну школу. Средње образовање и васпитање прописано је Законом о средњем образовању и васпитању Р. Србије.

Средње образовање у Р. Србији није обавезно, што је неразумно, обзиром да свет већ више од две деценије живи у друштву знања. Чини се да и новом Стратегијом о образовању у Р. Србији која почиње од 2021. године није предвиђено обавезно средње образовање, што онемогућава и повећање високо образовне структуре популације у наредном периоду.

У Р. Србији постоје подела средњих школа на:

- гимназије;
- стручне школе;
- уметничке школе;
- мешовите школе (гимназија и стручна или уметничка школа);
- школа за ученике са сметњама у развоју.

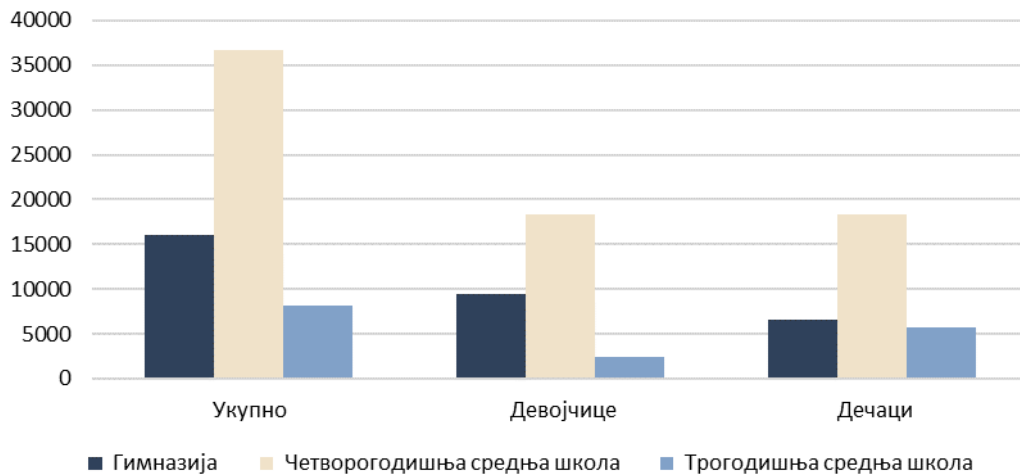
Гимназије трају четири године и у њима се стиче опште образовање и васпитање. Оне припремају за наставак образовања у високошколским установама. У специјализованој гимназији и одељењима за ученике са изузетним способностима остварују се посебни наставни планови и програми за ученике са изузетним способностима. Оне исто трају четири године.

Стручна школа пружа одговарајуће опште и стручно образовање и васпитање за обављање послова одговарајућег занимања и за наставак образовања у високошколским установама. Стручна школа траје три или четири године. Може да траје годину или две за неке облике стручног образовања.

У уметничкој школи се стиче опште и уметничко образовање и васпитање за обављање послова одговарајућег занимања и за наставак образовања у високошколским установама. Траје четири године. Мешовита школа обезбеђује образовање и васпитање које се стиче у гимназији и стручној школи, односно у гимназији и уметничкој школи.

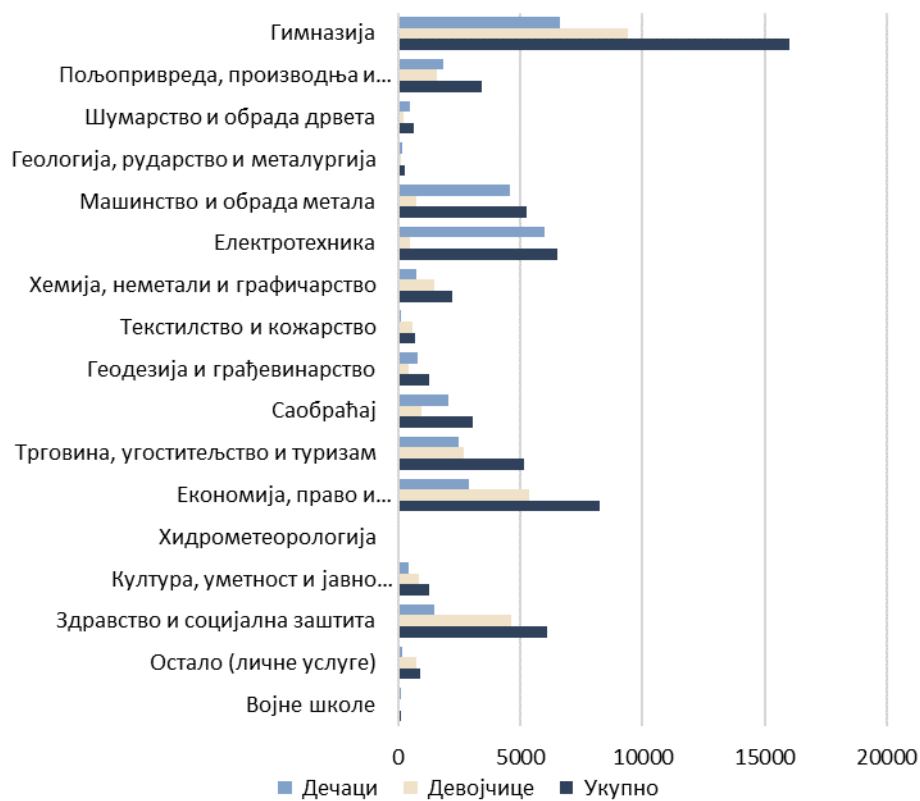
Постоје школе за ученике са сметњама у развоју. У њима се остварује образовање и васпитање за одговарајућа занимања ученика који ову школу похађају на основу мишљења интерресорне комисије за процену додатне образовне, здравствене и социјалне подршке ученику уз сагласност родитеља. Средње образовање је у процесу реформе због усклађивања са потребама тржишне привреде. Уведено је дуално образовање.

Графикон 6 – Ученици који су завршили редовну средњу школу према врсти програма и полу



Извор: Републички завод за статистику 2020. године

Графикон 7 – Ученици који су завршили редовну средњу школу према подручјима рада и полу

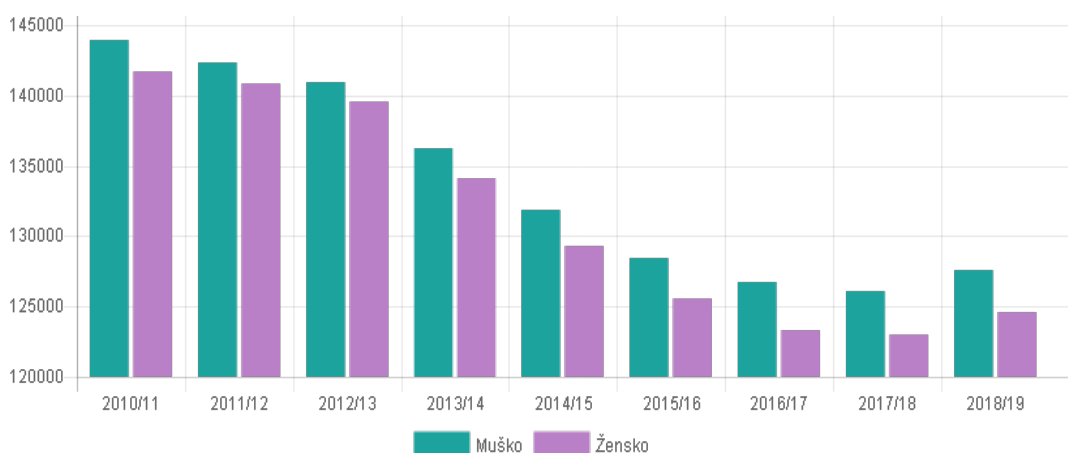


Извор: Републички завод за статистику 2020. године

Подаци Републичког завода за статистику показују да је гимназију завршило нешто више од четвртине (26,3%) свих ученика који су завршили средњу школу а скоро три четвртине завршили су стручну школу. Посматрано према подручјима рада, млади најчешће завршавају образовне профиле из подручја рада „економија, право и администрација“ (13,5%), „електротехника“ (10,6%), „здравство и социјална заштита“ (10%), „машинство и обрада метала“ (8,6%) и „трговина, угоститељство и туризам“ (8,4%).

Девојчице су најчешће завршавале образовање за профиле из подручја рада „економија, право и администрација“ (17,7%), „здравство и социјална заштита“ (15,3%) и „трговина, угоститељство и туризам“ (8,9%), а дечаки „електротехника“ (19,5%), „машинство и обрада метала“ (14,8%) и „економија, право и администрација“ (9,4%).

Графикон 8– Број ученика у средњим школама



Извор: Републички завод за статистику 2020.г.

Број ученика у средњим школама опада због смањеног наталитета, али због тога што средње образовање није обавезно. Редовне средње школе похађало је 249.855 ученика, односно 123.553 девојчица (49,4%) и 126.302 дечака (50,6%). Око 2,3% ученика похађало је приватну школу, а највећи део ученика уписује и похађа државне школе (97,7%). Приватне средње школе похађају углавном деца из региона Србија – Север (око 63,3% ученика који су изабрали приватну средњу школу су из Београдског региона и око 27,7% из Региона Војводине), а око 9% деце која похађају приватну средњу школу су деца из региона Србија – Југ.

Захтеви 21. века у односу на 20. век су сложенији и комплекснији по питању средњег образовања. Ученици средње школе морају да савладају информатичку и медијску писменост. То значи анализа, приступ, управљање, интеграција, евалуација и креирање информација у различитим медијима. Ученици треба да имају свест да је поседовање знања дигиталног доба неопходно. Подразумева се да професори имају

вештине дигиталног доба. То треба да је мисија и стратегија средњег образовања и васпитања. Образовни систем мора поседовати еластичност тј. спровести ову мисију и стратегију у праксу. Пре свега мора разумети и прихватити вештине 21. века, имплементирати их у своје програме и на тај начин припремати ученике за свет рада у 21. веку. Процес наставе од традиционалног преношења знања, мора се променити и кренути у сасвим новом правцу. Ако 21. век захтева од средње школе неке битне компоненте као што су: медијска и информатичка писменост, креативност, инвентивно мишљење, проблемско размишљање и решавање проблема тј. повезивање знања из различитих области и стављати га у функцију проналажења решења, промену система вредности и одговорности, искориштавање дигиталних алата и технологија, развијање другачијег начина сарадње, комуникације и примењивости наученог у раду.

У развијеном свету ово је већ имплементирано у системе образовања и то од архитектонских решења па до виртуелних учионица. У Србији су тек покушаји да се приближимо квалитетним и савременим средњим школама у свету. Један од таквих је образовни програм „Школа за 21. век“. Овај програм је уведен у велики број школа којима је уручено 17 500 микробит уређаја представницима 480 школа у Србији. Обучено је 1800 наставника и 410 директора. Овај пројекат у Србији спроводи британска влада уз подршку Министарства просвете и Владе Србије. Ово је само мали део онога шта треба да се уради. За савремену средњу школу потребно је много више. Првенствено, добра стратегија која ће бити модерна, савремена и реално остварива. Она значи увођење многих промена, иновација и реформи. Али не увођење промена које неће дати резултате или ће дати слабе резултате. Код нас су присутне многе промене у средњем образовању и васпитању. Једна од њих је и дуално образовање. У последње време њему се посвећује све већа пажња.²⁹

Дуално образовање – прилика или опасност

У последњих неколико година, политичка структура Србије је у дуалном образовању видела велику шансу за српску привреду. Као аргумент је навођен недостатак традиционалних мајстора, али и потреба за овим кадром од стране компанија које су отвориле своје бизниси у Србији. Вођене су и одговарајуће кампање, како би се што више ученика уписало у школе које образују стручна, односно мајсторска занимања. У наведеном је као добра пракса помињана Немачка, Швајцарска, Аустрија и друге развијене земље.

Иако на први поглед изгледа да је увођење дуалног образовања спас за српску привреду, чини се да да је то грешка. Показује се да у друштву и економији знања, на значају добијају тзв. „бели мантили и „златни оковратници“, а то су стручњаци који имају дипломе факултета и који перманентно раде на сопственом усавршавању. Практика показује да је лако створити мајстора, али је најтеже ишколовати инжењере,

²⁹ Садржај и начин остваривања дуалног образовања прописан је Законом о дуалном образовању објављеном у „Службеном гласнику“ бр.101/2017 и 6/2020.

технологе, архитекте, програмере, статичаре, дизајнере и друге високо образоване стручњаке.

Други проблем је усмеравање основаца на условно речено радничка занимања и на оспособљавање за традиционалне и послове који су на заласку, је штетно јер је перспектива ових послова лоша. Дуални стручњаци могу бити од користи за једнократну употребу у страним компанијама на обављању мануелних, рутинских и понављајућих послова, за мала примања и без могућности да стекну искуства из рада са високим технологијама. Тиме се у ствари доводи у питање будућност образовања, односно успешност земље у наредном периоду. Другим речима, дуално образовање пре успорава друштвени прогрес, него што доприноси развоју привреде и друштва.

Само увођење дуалног образовања критиковали су синдикати просвете и Агенција за борбу против корупције. Основне примедбе биле су на: непрепознавање дуалног образовања као професионална оријентација, могућност на организовање синдикалног образовања и број сати проведених код послодавца.

Иако се као пример успешног дуалног образовања узимају поменуте развијене земље, треба рећи да је ово питање системски институционално решено. У тим земљама послодавци су дужни да ученицима уплаћују накнаду и доприносе, а дозвољено им је синдикално организовање. У дуалном школском систему Немачке, занат се изучава у радном односу с предузећем и истовремено се похађа занатска школа.

У нашој земљи у реализацији дуалног образовања учествују систем образовања и систем привреде. Велику улогу има Привредна комора, што је предмет критике. Влада Србије је наручила од немачке организације за техничку сарадњу (ГИЗ) студију изводљивости „Дуалног средњег стручног образовања у Србији“. Преношење дуалног система из једног образовног система развијених земаља у наш образовни систем је тешко и компликована и ствара могућности за многе неправилности и недостатке. То исто важи и за ангажовање стране агенције. За наредну, односно школску 2021/2022. годину у понуди је 51 дуални образовни профил, од којих је трогодишњих 21, а четворогодишњих чак 27.³⁰

Током реализације система дуалног образовања извршене су и одговарајуће измене Закона о дуалном образовању, али још увек постоји простор за даља унапређења и отклањање одређених недостатака. Неправилности се углавном односе на ученике који би првенствено требали бити на добитку. Држава је веома оптимистична у погледу дуалног образовања, али не и струка. Копирање успешне праксе развијених земаља у земљу која то није и нема услове за ту праксу, поновљена је погрешка наших реформи у образовању.

Поред тога, добар пример Немачке који смо преузели је под знаком питања и у самој Немачкој. У последње време, све мање ученика се одлучује за дуално образовање у

³⁰ <https://dualno-obrazovanje.rs/vest-i-najave/obrazovni-profil-i-za-sk-2021/22-godinu>

тој земљи. Велики број ученика и одустаје у току школовања. Ово стање је логично, јер у условима дигитализације и роботизације, све ће бити мање потреба за живим радом на мануелним и рутинским пословима, а тиме и за радницима тог профила. С друге стране, технологија и нови производи су толико софистицирани и конструктивно имају дуги животни век, да запад готово не оправља технику, опрему, и трајна потрошна добра, већ функционише на принципу: Купи – Користи - Баци. У Р. Србији због постојећег сиромаштва друштво функционише на принципу: Купи – Користи - Оправи – Користи - Оправи и Баци. Ипак и у таквим околностима, оправке су скупе и као такве нерационалне, па се прибегава куповини нових и напреднијих производа, или опреме, што смањује и потребу за живим радом, посебно мајстора.

Да ли је утицај дуалног образовања мерљив, каква је цена рада ђака – радника и колику ће цену ђак да плати ако се узме у обзир његов рад, стрес и слични фактори, питања су која немају потпуни одговор државе. Такво неодговарање државе, може условити даље раслојавање у друштву и стварање јефтине радне снаге. То су управо круцијална питања, на која су се морали имати одговори још у нацрту овог закона, а и раније. Та питања нису важна само за наш систем образовања него и за земље у транзицији са неразвијеном привредом.

Дакле, ова као и низ претходних реформи по свим параметрима је неуспела. Због наведеног потребно је дуално образовање маргинализовати, а стварање мајстора обезбедити кроз курсеве, обуке, тренинге итд.

Дакако, наведеном треба додати и проблем још увек недовољне усклађености школовања у средњим школама са потребама тржишта рада . Све већа потреба је за професијама које ученици нерадо уписују. Велики проблем је и одлазак свршених средњошколаца у иностранство, посебно оних из области информатике, инжењерско техничке струке, угоститељске, грађевинске, итд. То је нарочито изражено у медицинској струци, али и занатским профилима као што су зидари, заваривачи, електричари и свим оним профилима који се траже и боље плаћају у иностранству. Поред тога уведена је и лакша законска процедура за одлазак у иностранство струка које се траже па ће то бити додатна негативна тенденција. Дакле, чак и да је дуално образовање успело, обучени и створени мајстори одлазе у иностранство где обављају послове за вишеструке плате, уз боље услове рада и друге погодности.

3.8.5 Високо образовање

Кључни параметар по коме се одређује компетентност једне националне заједнице је високо образовање. Оно је на условно речено на највишем хијерархијском нивоу у свету образовања, али и када је у питању привреда и друштво, јер данас светом владају високо компетентни и тимови стручњака. Будућа хијерархија ће се заснивати на знању, што значи да они који знају, биће на највишем хијерархијском нивоу, а који не знају биће у подређеном или потчињеном статусу. Другим речима, стручњаци са

дипломом високе школе ће захваљујући знању бити у надређеном положају, у односу на ниже нивое образовања.

Повезано са претходним је и основно, односно средње образовање, јер сви пропусти у нижим нивоима се одражавају и на високо образовање, и обратно. Све добро што се оствари на нижим нивоима се одражавају и на високо образовање, Ово је важна чињеница, јер се често нижи нивои образовања занемарују и пажња усмерава на високо образовање. Отуда и стално инсистирање у овом раду да се образовни систем мора посматрати холистички.

Високо образовање у Р. Србији уређено је Законом о високом образовању.³¹

Члан 34. Закона о високом образовању дефинише делатност високог образовања која се остварује кроз академске и струковне студије на основу акредитованих студијских програма за стицање високог образовања. Високо образовање остварује се кроз три степена и ток кроз: студије првог, другог и трећег степена.

Студије првог степена су:

- основне академске студије;
- основне струковне студије;
- специјалистичке струковне студије.

Студије другог степена су:

- мастер академске студије;
- мастер струковне студије;
- специјалистичке академске студије.

Докторске академске студије припадају трећем степену.

У Републици Србији најмасовније су, односно највише су заступљене студије првог степена, односно основне академске и основне струковне студије. Образовање свих степена студија се одвија у акредитованим јавним и приватним високо образованим установама. Студије се обављају по принципу финансирања из буџета и путем самофинансирања, што се може видети из следеће табеле:

³¹ Закон о високом образовању објављен је у: ("Сл. гласник РС", бр. 88/2017, 73/2018, 27/2018 □ др. закон и 67/2019)

Табела 4 – Студенти по универзитетима и начину финансирања у школској 2019/20. години³²

Студенти			Начин финансирања					
			буџет			самофинансирање		
свега	Мушко	Женско	Свега	мушко	женско	свега	мушко	женско
249604	107954	141650	103021	41825	61196	146583	66129	80454

Из претходне табеле је видљиво да је у школској 2019/20. години, у Републици Србији уписано је 249.604 студената. Од укупног броја уписаних, 104.058 студената (43%) мушког је пола, а 137.910 (57%) женског пола. На државним и приватним универзитетима укупно је уписано 204.627 студената – од тога, 86% или 175.995 студената уписано је на државним, а 14% или 28.632 студента на приватним факултетима. На високим струковним државним и приватним школама укупно је уписан 37.341 студент – од тога, 87,6% или 32.724 студента на државним струковним високим школама, а 12,4% или 4.617 студената на приватним. Посматрано према начину финансирања студија, 41,4% студената уписало се на буџет, а 58,6% студената је отишло на самофинансирање.

Ако се упореде бројке – студенти уписани по врстама факултета, видљиво је да ни ове године није усклађен упис на факултете за потребама друштва, односно привреде. То условљава проблеме запошљавања након завршеног факултета. Две трећине незапослених има диплому факултета друштвено-хуманистичких наука. На факултетима 55% самофинацирајућих студената плаћа студије са којима је најтеже пронаћи посао, а и жеље матураната су усмерене на друштвене науке. Поред ове неусклађености проблем који постоји је одлазак свршених студената у иностранство па Србија све више школује високообразовани кадар за иностранство. Према подацима Националне службе за запошљавање најбрже се до посла долази са дипломом информанионих технологија, електротехнике, машинства. Кад је у питању образовање најлакше посао у образовању добијају професори математике, физике и страних језика.

³² <https://www.stat.gov.rs/sr-latn/oblasti/obrazovanje/visoko-obrazovanje/> (број 349 год. LXX, 25.12.2020.

Табела 5 – Уписани студенти, по универзитетима и начину финансирања

Универзитети	Студенти			Начин финансирања					
	свега	мушко	женско	буџет			самофинансирање		
				свега	мушко	женско	свега	мушко	женско
Укупно	241968	104058	137910	100250	40252	59998	141718	63806	77912
Државни универзитети	175995	71087	104908	85243	33255	51988	90752	37832	52920
Универзитет у Београду	95016	36895	58121	39945	14815	25130	55071	22080	32991
Универзитет уметности	2662	946	1716	1756	612	1144	906	334	572
Универзитет одбране	831	485	346	702	416	286	129	69	60
Универзитет у Крагујевцу	13389	4891	8698	7529	2624	4905	6060	2267	3793
Универзитет у Нишу	20495	8887	11808	11585	4864	6721	8910	3823	5087
Универзитет у Новом Саду	40549	17925	22624	22501	9411	13090	18048	8514	9534
Универзитет у Новом Пазару	1672	625	1047	867	321	546	805	304	501
Криминалистичко-полицијски универзитет	1181	633	548	358	192	166	823	441	382
Приватни универзитети	28632	13984	14648	-	-	-	28632	13984	14648
Универзитет „Сингидунум“	7541	3380	4161	-	-	-	7541	3380	4161
Универзитет „Мегатренд“	2566	1270	1296	-	-	-	2566	1270	1296
Универзитет „Унион - Никола Тесла“	4829	2730	2099	-	-	-	4829	2730	2099
Универзитет „Уноф“	3106	1490	1616	-	-	-	3106	1490	1616
Алфа БК универзитет	1062	548	514	-	-	-	1062	548	514
Европски универзитет	90	42	48	-	-	-	90	42	48
Универзитет „Метрополитан“	1205	696	509	-	-	-	1205	696	509
Универзитет „Edisons“	1644	861	783	-	-	-	1644	861	783
Универзитет „Привредна академија“	4096	1805	2291	-	-	-	4096	1805	2291
Интернационални универзитет у Новом Пазару	529	193	336	-	-	-	529	193	336
Факултети који нису у саставу универзитета	1964	969	995	-	-	-	1964	969	995
Државне високе школе	32724	16419	16305	15007	6997	8010	17717	9422	8295
Приватне високе школе	4617	2568	2049	-	-	-	4617	2568	2049

Извор: Републички завод за статистику 2020. године (<https://www.stat.gov.rs/sr-latn/oblasti/obrazovanje/visoko-obrazovanje>)

Држава би морала водити више рачуна о усклађености образовања и привреде и наћи начина да кадрове за које издваја велика новчана средства, задржи у земљи.

Повезаност појединих нивоа образовања

Већ је констатовано да постоји узрочно последична веза и односи између појединих нивоа образовања. Нивои образовања треба да буду међусобно повезани, тј. сваки нижи ниво образовања је инпут вишем нивоу. Веза између предшколског васпитања и основне школе, као два подсистема у образовном систему је припремни предшколски програм. Ова повезаност је важна и треба да има свој континуитет због карактеристика дечјег развоја и учења. Не би требала да буде јака граница између ова два институционално организована нивоа, већ да буде веза која ће ићи у корист детета.

Та сарадња мора бити обострана и двосмерна. Облици, начини и могућности заједничке сарадње су разноврсни. Веома корисна сарадња је међусобни разговори и договори васпитача и учитеља. Поред тога, важна је сарадња директора институција, али и педагошко-психолошке службе. Заједнички родитељски састанак са представницима обе институције, олакшава родитељима прелазак детета из једног нивоа на други. Ова сарадња је често препуштена самим институцијама, а требала би бити обавезна. Ове две институције, треба да су отвореније, са међусобним везама јер би и њихова повезаност била јача. Радна верзија Стратегије развоја образовања Србије је дефинисала проблеме повезаности у свот анализи као слабости: „Неусклађеност мера, програма, активности између предшколског и ОШ нивоа (нпр. учитељи се љуте што васпитачи описмењавају децу; програми у ППП „украдени“ из и разреда, школаризација рада у ППП итд.). Недостаје праћење деце при преласку из ОШ у СШ. На наставничким факултетима не добијају адекватно образовање за рад у пракси. Хоспитовање за наставу појединих предмета се не врши на факултетима, већ у ЗУОВ-у, што прави „уско грло“ и снижава ниво квалитета праћења и полагања стручних испита (посебно психолошко-педагошке обучености).“

Према Стратегији развоја образовања у Србији потребно је: „Развити сарадњу васпитача у ППП и учитеља првог разреда ОШ с циљем да што успешније почне школовање сваког детета.“

Потребно је усагласити са средњим образовањем систем завршних испита на крају основне школе, односно ускладити стандарде образовања за крај основне и средње школе (спирално развојно напредовање) и остварити континуитет у развоју каријерног вођења од основне школе.³³

Прелазак ученика из основне у средњу школу представља радикалну промену, јер се мења начин рада, мења се образовни амбијент, успостављају се нови односи са новим ученицима, мења се и локација, итд. Наведено може оставити озбиљне последице по ученике, због чега је нужно припрети основце за нови начин рада, односно за што лакшу адаптацију у средњој школи.

Прелазак из основне у средњу школу дешава се у узрасту када су деца веома осетљива. Зато је важно да тај прелазак не буде стресан како за дете, тако и за родитеља. Веза између основне и средње школе треба да буде двосмерна и обострана. Основна школа има значајну улогу у усмеравању ученика за даље школовање, тј. у професионалној оријентацији. То ради стручна служба у основној школи, али важну улогу имају и остали наставници. Проблем код великог броја ученика је што се не могу определити за будући позив. У томе им је важна стручна помоћ. Ученику осмог разреда основне школе треба омогућити посету средњим школама и информисање на лицу места. Зато неке средње школе имају одређене дане за информисање основношколаца. Код нас такав вид сарадње не практикују многе средње школе. То су углавном средње школе

³³ Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године („Сл.гласник РС“ бр.107/2012)

које немају проблема са уписном квотом. Средње школе које су у приватном власништву су много агилније у томе јер настоје да привуку што већи број ученика.

Поред наведеног, важност има и завршни испит јер о успешности на њему и постигнутим резултатима у току школовања у основној школи, овиси и упис у жељену школу.

Ако се анализирају везе између подсистема основне школе и средње школе, види се да су то ипак два затворена система унутар себе. Само образовање и васпитање у основној школи требало би да буде постављено на другачијим основама. У завршним разредима основне школе требало би да почне усмеравање за средњу школу. Тако би ученици који теже средњим техничким школама требало да имају више часова технике и технологије, информатике, математике и сл. То би олакшало ученицима прелазак и учење у средњој школи, а самим тим и јачало везу ова два образовна подсистема.

Прелазак из средње школе на факултет је граница или веза следећег нивоа подсистема у образовању. Матура је обавезна у том преласку у гимназије и средње стручне школе. У досадашњој историји мењао се начин уписа на факултет као и матуре у средњој школи. Промене у вези полагања матуре и данас су актуелне. Министарство просвете предвидело је полагање матуре на иновативан начин за школску 2020/21. годину, али је то одгођено. Поред сертификационог карактера, државна матура би требало да има и квалификациони карактер за ученике који ће наставити школовање. Само одлагање државне матуре за 2020. годину показатељ је наставка проблема у реформисању. Реформе је потребно темељно припремити, како би њихов ефекат имао позитиван помак и допринео јачању веза између средње школе и факултета.

Прелазак из једног у други (виши) ниво образовања представља битну промену, што намеће потребу да се ученици припреме за прелазак на виши ниво образовања, на нов начин рада, па и на нови амбијент. С друге стране, нужно је да се и субјекти виших нивоа припреме за долазак нових ученика. За једно и друго су у свету развијане посебне технике.

Тако се у припреми ученика у завршним разредима обављају предавања о адаптивности, позивају се наставници из средњих школа да објашњавају основцима о начину рада, новинама и шта их очекује у новом нивоу образовања. Када су у питању припреме виших нивоа образовања, анализирају се биографије пријављених ученика, њихових склоности, евентуални пропусти, односно проблеми код појединаца, итд. Изграђене су технике и критеријуми за вредновање ученика, тако да се мање више зна квалитет ученика који долази из појединих основних школа.

У свету се чак практикује, посебно у приватним школама, да основне и средње школе буду на једној локацији, или у једној згради у одвојеним просторима и уз коришћење заједничких терена, сала и других садржаја. Овде основци који су се уписали у средњу

школу у истој згради посећују своје разредне старешине, траже савете за појединце проблеме, итд. Показало се да ово смањује стрес, јер је познато да ученици и када промене учионицу, или кабинет, односно распоред седења у учионици, те начин седења, доживљавају мање стресове и нелагодности.

Ове и друге технике на први поглед су тривијалне. Међутим, показује се да су оне делотворне, посебно ако су креативно осмишљене и уколико су томе посвећени сви учесници у основној, односно средњој, или предшколској установи. Ове технике ништа не коштају, због чега финансијска ограничења не могу бити разлог да се исте не примењују.

4. СПЕЦИФИЧНОСТИ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

Основно образовање има неких заједничких, али и низ посебних карактеристика. Битно је нагласити да је сваки образовни систем уникатан и непоновљива организација. Ова констатација важи, чак и када постоје универзални програми, универзална, односно иста просторна и техничка опремљеност, када школе имају исти или приближан број ученика, наставника, итд. Показује се да једну школу не чине ни зграде, ни лабораторије, ни техничка опремљеност, иако се без тога не може, већ да је чине ученици и наставници, односно административно и логистичко особље.

Обзиром да је сваки човек, односно ученик или наставник уникатна целина, то значи да нема два иста ученика, или наставника, те да је неприхватљиво да се различити ученици и наставници третирају на исти начин. Упркос овој неспорној чињеници, највећи број образовних установа и нивоа образовања настоји да створи концепт универзалног образовања, за којим су трагали стари грчки филозофи. Трагали су, али га нису нашли, јер је универзални концепт организације немогућ, обзиром да у свакој организацији учествују различити људи са различитим ставовима, погледима, искуствима, образовањем, итд.³⁴

Оно што је мање више заједничко свим нивоима образовања, па и када је у питању основно образовање то су циљеви, односно исходи које треба остварити. Начин на који се то остварује може бити различит, односно мање или више ефикасан, иако присталице универзалног концепта образовања настоје да прецизно прописују и начин реализације образовног процеса. Искуства показују, да одступање од прописаних правила реализације наставног програма у минималним стварима, може чак и бити санкционисано, што демотивише наставнике да уведе иновације, као кључни фактор сваке успешности.

4.1 Циљ/циљеви основног образовања и васпитања

Основно образовање је један од најважнијих сегмената образовања и има своје циљеве. Они су садржани у законским актима. Циљеви се дефинишу чл. 8 Закона о основама система образовања и васпитања Р. Србије.

Основни циљ основног образовања и васпитања је пружање општег образовања, целовити развој ученика и припрема ученика за живот и активно учешће у друштву. Већ из наведене законске формулације је видљиво да је изостао елеменат васпитања,

³⁴ Радосављевић, Живота: Организација, (скрипта), Факултет за трговину и банкарство, Београд, 2004. стр. 77.

који у савременим условима добија на све већем значају. Дакако, поред основног, постоје и други циљеви.

Дакле, из основног циља, произилазе други циљеви који га конкретизују. Они полазе од обезбеђивања добробити и подршке ученицима за целовити развој и окружења које треба да је подстицајно и безбедно. Поред окружења, важни су здрави стилови живљења, развијање свести о важности здравља и безбедности као и потреба неговања и развоја физичких способности.

Један од циљева односи се на заштиту и очување животне средине, развијање свести о важности које има одрживи развој као и заштита животиња.

Основно образовање и васпитање треба да се континуирано унапређује у погледу квалитете процеса и исхода, да је свеобухватно и са смањеним напуштањем основне школе. Потребно је да омогући пун: интелектуални, социјални, емоционални, морални и физички развој и компетенције за активно учешће у савременом друштву.

Циљеви се односе на развој свести о себи, оспособљавање за доношење одлука о будућем животу, солидарности, позитивних људских вредности, али и поштовању других. Последњи дефинисани циљ је „повећање ефикасности образовања и васпитања и унапређивање образовног нивоа становништва Републике Србије као државе засноване на знању.”³⁵

4.2. Исходи основног образовања и васпитања

Закон о основном образовању и васпитању дефинише у члану 22, исходе након завршетка овог степена образовања. Исходи су очекивани резултати или показатељи онога што ученик треба да зна, разуме, уме на крају основног образовања.

Из циљева и исхода видљива је мисија основног образовања и васпитања као темеља за реализацију основне мисије целокупног образовног система у нашој земљи. Његова функција је базично описмењавање ученика из свих области, али и оспособљавање за даље школовање. Основно образовање треба да развија, знања, вредности, умења, ставове и све оно што је потребно за даље живљење у савременом свету.

Мисија основног образовања у Србији није, или је деломично остварена. То се може закључити по параметрима по којима се анализира ова остваривост, а који су наведени у СРОСУ до 2020. године. Они су дати у неколико категорија:

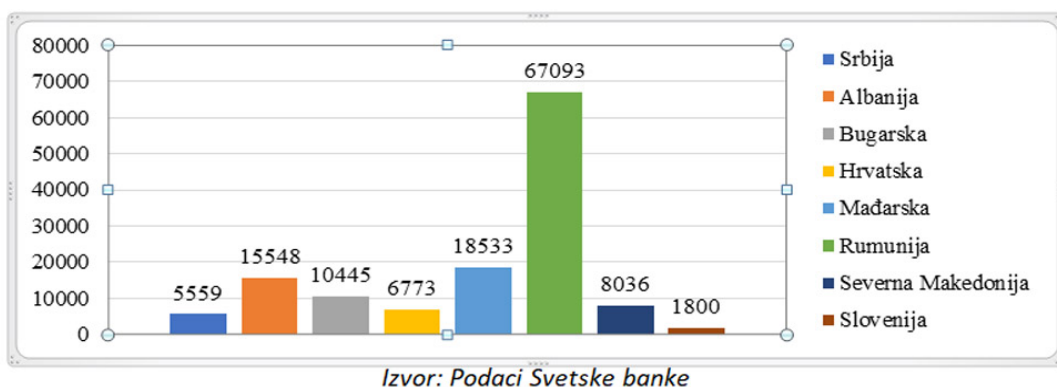
- подаци о доступности,
- подаци о квалитету,

³⁵ Закон о основном образовању и васпитању система образовања и васпитања, („Сл. гласник РС“, бр.55/2013, 10/2017, 10/2019, 27/2018 и др.закон)

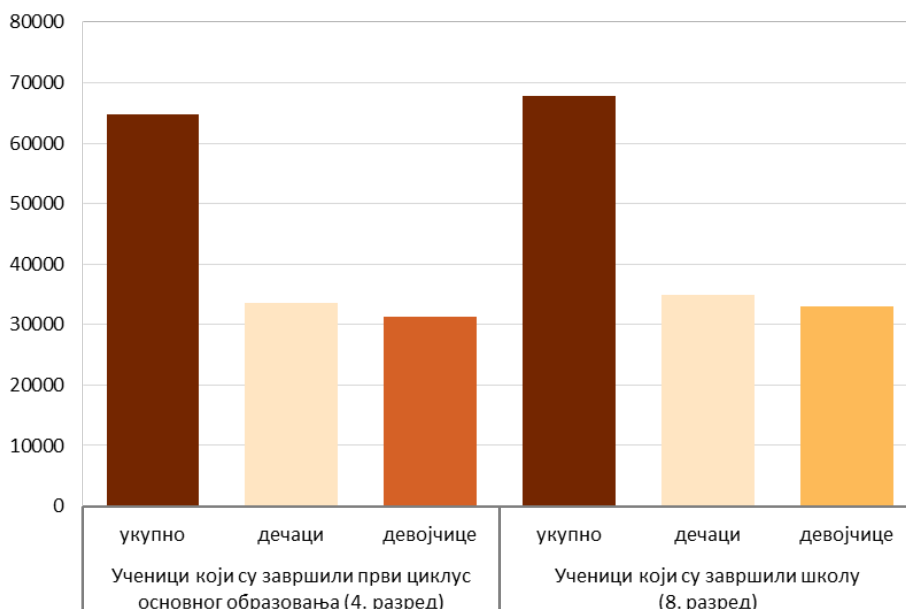
- подаци о развоју школе као институције,
- повезаност подсистема са осталим подсистемима образовања

Прва категорија обухвата стање доступности обухватом деце основним образовањем, осипањем деце из основне школе, мрежу школа и њену оптимизацију. Колико је ово значајан задатак говоре подаци Европске уније дати кроз Циљеве стратегије Европа 2020. године, а односе се на смањење броја Европљана који живе испод националне границе сиромаштва за 25% у области образовања и васпитања и смањење броја ученика који напуштају школовање са 15% на 10%.³⁶

Графикон 10 –Број ученика у појединим земљама који је завршио 1-2 циклус (дечаци–девојчице)



Графикон 10 –број ученика који је завршио 1-2 циклус у Србији (дечаци – девојчице)



³⁶ Стратегија Европа 2020-Ерасмус +,стр.14 доступно на: www.erasmusplus.ac.me

Извор: Републички завод за статистику 2020.

Стратегија образовања и васпитања до 2020.године предвидела је да обухват основним образовањем није мањи од 98%.Према Процени остварености стратешких циљева, тај циљ је „делимично остварен - Према последњим званичним подацима РЗС-а из 2018/19. школске године, обухват основним образовањем и васпитањем у РС износи 97% што представља повећање у односу у односу на период пре имплементације СРОС 2020. Процена остварености је изведена на основу низа активности које је предузело МПНТР у циљу повећања обухвата и достизања стратешког циља.³⁷

Стратегијом до 2020.године била је предвиђена и стопа завршавања основне школе - није мања од 95%. Ех пост анализом спровођења Стратегије развоја образовања у Републици Србији (СРОС) до 2020. године, тај стратешки циљ је, остварен - На основу показатеља РЗС-а по којима стопа осипања износи 0,4 у основним школама ,а стопа завршавања основне школе је 2018. године била 97% (DevInfo).³⁸

Подаци из ове категорије за нашу земљу показују да држава предузима разне афирмативне акције како би обухват основношколским образовањем био што већи, а рано напуштање школовања што мање, нарочито из осетљивих група. Неке од мера које су наведене у Предлогу Стратегије образовања и васпитања у Србији до 2030.године су: увођења олакшаних процедура за упис у основну школу, увођење педагошких, андрагошких и персоналних асистената, мера афирмативне акције, мера за спречавање осипања и раног напуштања школовања. То је наведено и у Стратегији образовања у Србији до 2020.године. Овде је од великог значаја инклузија и инклузивно образовање. Циљ инклузивног образовања јесте да обезбеди приступ, присуство, учешће и успех свим ученицима различитих позадина.³⁹

Инклузија се у овом контексту посматра као процес решавања и реаговања на различите потребе све деце и младих кроз повећање учешћа у учењу, култури и заједници, као и смањења и елиминисања искључености у оквиру образовања. То подразумева промене и допуне садржаја, приступа, структуру и стратегију са заједничком визијом која покрива сву децу одговарајућег узраста и убеђење да је одговорност редовног образовног система да едукује сву децу⁴⁰

³⁷ Ех пост анализа спровођења Стратегије развоја образовања у Републици Србији (СРОС) до 2020. године. Анализа остварености СРОС 2020 Септембар 2020.доступан на: www.mpn.gov.rs/pocela-javna-rasprava-o-predlogu-strategije-razvoja-obrazovanja-i-vaspitanja-u-srbiji-do-2030.

³⁸ Ех пост анализа спровођења Стратегије развоја образовања у Републици Србији (СРОС) до 2020. године, Анализа остварености СРОС 2020 Септембар 2020.доступан на: : www.mpn.gov.rs/pocela-javna-rasprava-o-predlogu-strategije-razvoja-obrazovanja-i-vaspitanja-u-srbiji-do-2030

³⁹ УНЕСКО, 2009

⁴⁰ UNESCO (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO

Иако се ситуација нешто поправила, још увек није на задовољавајућем нивоу. То је посебно изражено код ромске деце због најчешћих баријера као што су: нестимулативна средина, сиромаштво, слабо познавање језика, неприхваћеност у одељењу и сл. У скоријој историји школства, велики број Рома похађао је специјалне школе и није требао пристанак родитеља за то. Од 2009. године, доношењем Закона о основном образовању и васпитању, потребан је пристанак родитеља за тај начин школовања.

Аутори попут Радушког тврде да је вишегодишња маргинализација, сегрегација и дискриминација условила изузетно тежак положај ромске популације и основне услове за побољшање социоекономског и културног статуса Рома, односно друштвено социјалну покретљивост и интегрисаност у друштво види у образовању⁴¹.

Укључивање Рома у образовни систем и обезбеђивање континуитета школовања представља први корак ка смањењу социјалног искључивања и унапређивању система образовања, али и целокупног социјалног развоја.⁴²

Процент Рома који се упише у први разред 82,5% – 89%. Процент Рома из ромских насеља који упишу први разред је 73,6%. Процент ромске деце која не настављају образовање након четвртог разреда је 87%, ромска деца у специјалном образовању (2002–2003.), 12% Рома који су у систему образовања похађа специјалне школе.

Осипање ромске деце од првог до осмог разреда 49%, проценат ромске деце из ромских насеља која уписују средње образовање 10,2%.

Око 7% ученика напусти редовно образовање и међу њима се углавном налазе ромски ученици према подацима који се односе на период од 2008. до 2010. године. Побољшање је видљиво од школске 2010/11. године јер је порастао број уписане ромске деце у основношколско образовање за готово 10% у односу на претходну школску годину (Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва, 2011). Иако не постоји егзактни податак о броју Рома у основним школама, они се и даље сматрају популацијом која представља осетљив део.

Под квалитетом основног образовања подразумевају се параметри који се односе на мерење: квалитета услова, квалитета наставе и учења и квалитета резултата – ефеката. Иако су сви параметри овде значајни ипак квалитет наставе и учења и резултати тога су значајнији.

У квалитет процеса наставе/учења убрајају се следећи параметри: школски план и програм, наставне и ваннаставне школске делатности, методе наставе/учења, квалитет

⁴¹ Радушки, Н.:Образовање као кључ за интеграцију Рома у друштво, Београд,2009, Политичка ревија 8 (9): 189-202

⁴² Подаци: State of Children in Serbia 2006, UNICEF, 2007 и Needs Assessment Study: Serbia, 2004.

наставног кадра, а све то је у функцији ученичких образовно-васпитних постигнућа, исхода и стандарда знања за основно образовање. Анализа дата у СРОСУ, говори да је квалитет знања који ученици стичу у основној школи недовољно добар и неадекватан, да наставници нису адекватно обучени за савремени концепт учења и наставе као и за реализацију постављених циљева и стандарда, као и да је васпитна улога основне школе запостављена.

Свот анализа урађена 2010. године, али већина проблема присутна је и данас, 10 година касније. Добар део проблема је делимично решен, али много тога је потребно да се уради на овом важном сегменту.

Иако је предавачка метода уочена као проблем пре 10 година, она је и данас најзаступљенија у основним школама. Активно учење, индивидуализована настава и остали наставни облици и методе које подразумевају веће укључивање и учешће ученика и развијају више менталне процесе и мотивацију ученика као и оспособљавање ученика за самостално учење, истраживање и рад; нису на жељеном нивоу у данашњој основној школи. То између осталог показују и ПИСА тестови и резултати наших ученика на њима. Актуелни наставни планови су дискутабилни и честа су тематика расправа и истраживања у просветној струци. Иако су много пута мењани и иновирани, резултати су изостали. Нема ефеката праћења и унапређивања.

Иако је уведено међупредметно повезивање садржаја и међупредметне компетенције наставника, то је више теоријског него практичног значаја. Квалитетна основна школа је подразумевала међупредметно повезивање садржаја, а не сваки предмет као посебну целину, одвојену од друге какав је принцип још и данас у основној школи у нашој земљи.

Нефлексибилност, преобимност и крутост је у великој мери присутна у данашњим плановима и програмима основне школе. Провера знања ученика је углавном на репродуктивном нивоу, што оставља велике последице по будућност образовања и будућих стручњака. Они ће имати дипломе, или сведочанства, али не и способност да усвојено знање примене у пракси решавања проблема.

Стручно усавршавање наставника је и даље проблематично. Недостаје примена научног у пракси и контрола такве примене. Наставници нису мотивисани за овакво стручно усавршавање јер су сви на истом нивоу награђивања. Систем награђивања и рангирања квалитета наставничког рада, упркос многим захтевима, није решен. Иако се радило на увођењу платних разреда, тај посао још није завршен. Због тога је смањен интерес за наставничке факултете. Као последица тога је недостатак неких наставничких профила у основним школама као што су наставници математике, физике и немачког језика.

Од увођења платних разреда се очекивало да ће они решити проблем заинтересованости и мотивације наставника за наставничка звања. Ипак, треба

изразити сумњу у наведена очекивања. Искуства из бирократских организација показују да у истима постоје платни разреди, али да то није побољшало мотивисаност запослених. Проблем је што платни разреди подразумевају универзалну организацију и исте или сличне услове рада. На примеру српског образовног система, једна је ствар вредновати рад директора основне школе у великим центрима и у унутрашњости, или у већим, односно мањим школама. Да би платни разреди донели већу мотивисаност, потребно је уредити низ других фактора и законских прописа. Наведено нас наводи на констатацију да би платни разреди могли да донесу и низ дестимулирајућих исхода, што је и логично јер је неправда исте људе и професије различито вредновати, али је још већа неправда различите наставнике по успеху, залагању, месту рада, техничког подршци исто вредновати.⁴³

Све наведено одражава се на квалитет резултата/ефеката, тј. на знање и мотивисаност запослених да раде на себи и да буду посвећени ученицима. Поред образовања, васпитна функција школе није адекватна, што је резултат и неадекватне материјалне стимулације, али и лошег статуса наставничке професије, педагошких факултета у Србији. Познате су приче из прошлости да је учитељ у неком месту увек био један од најцењенијих људи, коме су се мештани обраћали за савет и чији су се савети ценили. Знање се тада више ценило у односу на данашње услове, где преовлађују неки други критеријуми за оцењивање успешности.

4.3. Резиме

Претходна анализа је указала на специфичност основног у односу на друге нивое образовања. Овде се не ради само о субјектима наставе који су по природи ствари у фази формирања, већ и на прилагодљивост наставног особља да се посвете најмлађој популацији и у развојним годинама поставе темељ за будуће нивое образовања, али и за припрему деце, будућих стручњака да одговоре на нове изазове који их очекују у наредном периоду.

Из наведеног се може закључити да би школе као институције као јавно добро требале бити много отвореније, јер је то услов за увођење иновација и промена, без којих се не може замислити опстанак било које организације. Потребна је јача веза како са локалном самоуправом тако и са осталим подсистемима образовања. Требало би да имају већу аутономију, како када је у питању основна школа, тако и наставници у креирању наставног часа и обраду наставне јединице.

Специфичности основног образовања и основне школе не треба процењивати само у односу на друге нивое образовања, већ и када су у питању поједине основне школе, у појединим деловима земље, односно регионима, култури, религији, обичајима и

⁴³ Радосављевић, Живота: Трговински менаџмент, Стилос, Нови Сад, 2004. стр. 71

другим карактеристикама. Треба имати у виду да је свака основна школа, као и свака организација уникатна и да се свака од њих разликује од других. Стога је и неприхватљиво да се универзална и линеарна решења примењују на разлучите организације, као што се ни нелинеарна решења не могу примењивати на исте организације. Стога је од битне важности сагледати све димензије појединих основних школа и за сваку донети одговарајући модел функционисања, односно организације и управљања, што у преводу значи да се основно образовање децентреализује и приближи местима где настају проблеми и органима, односно институцијама који те проблеме могу решавати и одговорити на нове изазове који стоје пред сваком школом.

5. ИСТОРИЈСКИ КОНТЕКС ОРГАНИЗОВАЊА И УПРАВЉАЊА ОБРАЗОВАЊЕМ И ВАСПИТАЊЕМ

Позната је народна мудрост да је: „Историја учитељица живота.“ Показује се да онај који не зна одакле долази, не зна ни ко је ни куда иде, односно где треба стићи. Зато се у основним школама у појединим земљама, већ у првом разреду тражи од ученика да нацртају своје породично стабло како би упознали, односно знали своје корене, тј. порекло и претке. Показује се да онај који не зна куда иде да му сви путеви одговарају, а то води у дезоријентацију.⁴⁴

Претходна констатација се односи и на сагледавање историјског контекста развоја образовања и школства.

5.1 Историјат образовања и васпитања

Историјски посматрано развој образовања и васпитања појављује се са појавом човека и првих организованих људских скупина. Познато је да су људи још у ловачким скупинама учили вештине један од других, али и од животиња, а током лова сакупљали и искуства која су користили за борбу против животиња, а касније и против других ловачких скупина у одбрани својих територија. Развојем човека, он је у свакој новој временској димензији стицао нова знања и вештине, усавршавао примитивна оруђа и оружја, како би лакше обезбедио свој опстанак. Захваљујући наведеном, али и дружењу са другим људима, човек је успео да одоли свим недаћама и опасностима од животињског света. Испоставља се да човек нема ни велику снагу, ни велику брзину, односно јаке чељусти, али да је удружен са другим људима и коришћењем удружене памети и искуства надвладао постојеће опасности и на тај начин обезбедио свој опстанак, али и развој.

Иако постоје различити приступи у периодизацији цивилизацији, образовање и васпитање у овом раду ће бити обрађено кроз пет етапа и то:

- васпитање у првобитном друштву,
- у старом веку,
- у средњем веку,
- у новом веку,
- после 19. века, и
- дигиталној цивилизацији

⁴⁴ Радосављевић, Милан: Менаџмент - Теорија и пракса, ФОРКУП, Нови Сад, 2015.

Свака етапа у развоју образовања, односно васпитања је различито трајала, са различитим резултатима по питању образовања. Карактеристично је да је свака нова етапа у образовању настајала у крилима претходних етапа, при чему је свака нова епоха додавала, или унапређивала постојећа образовања. Другим речима, знања су се перманентно увећавала и у свакој новој временској димензији постојало је више доступно људима. Данас је животни век знања кратак са тенденцијом да ће у перспективи бити још и краћи. Процењује се да ће се „знање у 2050. години удвостручавати сваких 11 сати, што је невероватно, и што нас упућује на закључак да оно што човек буде данас научио, наредног дана неће бити употребљиво. Без обзира на реалност наведене процене, чини се да ће човек морати целоживотно да учи и да ће умрети као највећа незналица, што само по себи говори.⁴⁵

5.2. Образовање кроз технолошке периодизације

Истраживање образовања и васпитања кроз друштвено економске формације је битно, посебно са становишта права на образовање. Испоставља се да је право на образовање припадало аристократским деловима друштва, имућнијим и углавном припадницима повлашћених класа и каста. Не треба потцењивати овај аспект, јер се показује да сваки образовни појединац, у примитивним, али и у савременим друштвима представља добитак за човечанство на глобалном нивоу.

Ипак, за науку о образовању и организационо управљачки аспект образовања у савременим условима је значајније посматрање образовања кроз технолошку периодизацију, односно како се оно развијало у зависности од научно технолошког напретка. Ово посебно у условима драматичних промена које се перманентно дешавају и које све више добијају на свом интензитету.

Без обзира на различитост приступа, а у недостатку прецизних података у периодизацијама, овде ће се приказати место и улога технологија и човека у појединим периодима. Циљ је утврдити, да ли ће наставник у основним школама у валу сталних техничких унапређења добијати, или губити своје место у образовном процесу. Наведену анализу је могуће посматрати кроз периоде: мануелизације, механизације, аутоматизације, информатизације и интелигенције, тј. како су се поједини елементи менаџмент процеса понашали и какво су место и улогу имали по питању: идеја, планирања, организовања, имплементације и контроле образовног процеса.⁴⁶

⁴⁵ Радосављевић, Живота: Предавање на Докторским студијама из предмета Менаџмент знања, на Факултету за пословне студије и право, школске 2017/18.

⁴⁶ Уз модификацију преузето од: Војислава Вученовића, Божидара Лековића: Менаџмент – Филозофија и технологија, Желнид, Београд, 1998.

<i>Елементи</i>	<i>Мануел</i>	<i>Механизац.</i>	<i>Аутоматизац.</i>	<i>Информат.</i>	<i>Интелигенц.</i>
Идеја	Ч	Ч	Ч	Ч	Ч
Планирање	Ч	Ч	Ч	Ч	Т
Организ.	Ч	Ч	Ч	Т	Т
Реализација	Ч	Ч	Т	Т	Т
Контрола	Ч	Т	Т	Т	Т

Напомена: Ч = Човек, Т= Технологије

Из претходне табеле се може јасно закључити да је човек био и остао основни чинилац у свим елементима пословног, односно образовног процеса и да је његова улога незаменљива. То се односи на све технолошке периодизације, од примитивних где је снага мишића имала доминантну улогу, до савремених услова у којима је знање, односно памет постали најјаче оружје и оруђе за остварење животних циљева. Дакле, човек је био и остао незаменљив чинилац у давању идеја у свим периодима технолошког унапређења. Ту улогу не могу преузети никакви други алати и технологије, јер је човек једино разумно и свесно живо биће које може да размишља, креира идеје, а потом осмишљава и начин њихове реализације. Закључак, по питању места и улоге човека у образовном систему је јасна. Наставници, професори и други субјекти наставе ће одувек бити незаменљиви елементи сваког образовног процеса.

Оно што се мењало и што ће се даље мењати, то је структура његових послова и присуство на радном месту, односно начин обављања послова и радних задатака. Сигурно је да ће бројне рутинске, понављајуће и програмиране послове, које је до сада обављао наставник, или професор преузимати технологије, са новим квалитетом и новим местом и улогом субјеката у настави. Наиме, ослобађањем човека од мануелних и исцрпљујућих послова, створиће се већи фонд слободног времена и смањиће се утрошак физичке енергије, а тиме ће се повећати потенцијал и интелектуалне енергије и интелигенције да креира и проналази начине за имплементацију створених идеја.⁴⁷

Узимајући у обзир наведени приказ, може се констатовати да ће модернизација и увођење дигитализације и вештачке интелигенције, те њиховом адекватном употребом, образовни системи повећавати своју креативну моћ, што ће допринети и побољшању квалитета и основног образовања. Дакако, за наведено је потребно мењати и субјекте наставе, јер се старим, или застарелим знањима и вештинама не могу адекватно користити системи вештачке интелигенције. Другачије речено, у перспективи треба очекивати повећану дигитализацију образовања, али и повећану улогу наставника, у оном делу које само он може да обавља, а то је креирање идеја. Отуда и потреба да директори основних школа буду људи промена и да живе са

⁴⁷ Анђелковић и други: Однос човека и организације у информатичком друштву, Међународна конференција, Белгород, Русија, 2018.

истима по принципу: „Да је све променљиво, а да су само промене сталне“ и да негују културу учења и добрих међуљудских односа.

5.3. Дописно и интернет образовање као резултат технолошког напретка

Повезано са претходним, односно са увођењем научно технолошког развоја у образовање настало је дописно, а потом и интернет образовање. Ови модалитети образовања су се побољшавали у складу са напретком науке и могућностима земаља да се обезбеде са напредним технологијама.

Дописно образовање је било намењено онима који нису могли да напусте своја радна места, своје домове, или им је то било нерационално са становишта трошкова, односно времена да би приступили извориштима знања. Уз помоћ промотивних активности и развојем поштанско телеграфског саобраћаја, настали су бројни универзитети који су нудили дописно образовање. Почетни облици тога образовања се налазе крајем деветнаестог века, када је Вилијам Рејни Харпер основао прву приватну дописну школу. Ово је представљало иновацију која је прихваћена од оних који су били запослени, али и удаљени од својих школа и других образовних установа.

Дописно образовање, попут осталих врста је одболовало почетне болести карактеристичне за сваку врсту, односно модалитет образовања. Компромитовање је почело са закасне лим одговорима која су наставници требали да дају ученицима и студентима, у закасне лом оцењивању и недовољној комуникацији између ученика-студената и наставника. Ипак оно је опстало и до данашњих дана и олакшало је запосленима да дођу до одређених сертификата и сведочанстава. Овај модалитет образовања је посебно користио у освежавању знања адвокатима, маркетиншким и менаџерским стручњацима, те организовање курсева по наруџби, као и курсеви на којима су наставници, тренери и едукатори освежавали своја знања и вештине.⁴⁸

Напреднији, односно до сада најнапреднији модалитет образовања је интернет, или дигитално образовање. Оно се сматра и најрадикалнијом променом у образовању, јер омогућава појединцима да уче свуда и на сваком месту, односно на копну, мору, ваздуху и свуда где постоји доступност интернета. Према проценама од 2000. године, интернет образовање је сваке године расло на годишњем нивоу и до 40%, што је довело до „револуционарних промена у начину учења“ пре свега у Америци. Увођењем информационо - комуникационих технологија, знање је постало тржишна категорија. Запослени су захваљујући интернету могли да се у свако доба прикључе и

⁴⁸ Детаљније о наведеном видети у: Дерек Бок: Универзитет на тржишту, Цлио, Београд, 2005.

укључе на предавања, вежбе, или у најелитније операционе сале да би стицали нова знања, односно учили.⁴⁹

Интернет као савремени алат у образовању ће уништити традиционалне универзитете, односно традиционални начин образовања, а у исто време ће побољшати комфор учења и могућност за стицање већег квантума знања, јер ће се знање налазити на електронским платформама. Са развојем информационо- комуникационих технологија, шансе за формирање интернет универзитета се повећавају, а у исто време и шансе за успостављање целоживотног образовања.

Јасно је да ће се наставити даље унапређење образованих установа и образовања на глобалном нивоу. То ће неминовно довести и до промена у начину организовања и управљања, које се по свим параметрима најмање променило, јер се савремене образовне установе још увек воде на класичан, застарео и превазиђен, односно начин који више одговара индустријског, а не интелектуалној организацији.

5.4. Историјски развој основног образовања и васпитања у Србији

Свака етапа у развоју образовања и васпитања у Србији је имала своје специфичности; од бескласног карактера васпитања, класног па до образовања и васпитања за све. У средњовековној Србији описмењавање људи се углавном вршило у склопу манастира. То су радили монаси, као најписменији део популације. О световним школама средњег века у Србији, мало се зна. Као почеци образовања у нашој земљи сматрају се оснивање школа у склопу манастира у Тителу и Бачу у 11. веку. Те школе су биле на територији Војводине која је тада била под Угарском. Поред тих школа које су биле при католичким манастирима, образовање се вршило у манастирима Српске православне цркве Сопоћана, Патријаршије и Студенице. Значајан историјски податак је из 1778. године, Аврам Марковић основао је српску основну школу „Норму“. За време турске владавине стање са школством је било веома лоше. Значајан датум за школство у Србији је 1808. година када је отворена Велика школа.

5.4.1. Историјат управљања основним школама у Србији

У 19. веку постојале су мушке и женске основне школе. Према неким историјским изворима („Забавнику” Димитрија Давидовића) у Србији је 1832. године било 38 школа. Годину касније Милош Обреновић одобрио је Устав народних школа у Књажевству Србије. Тај устав је представљао прву правно утврђену идеју и педагошку

⁴⁹ Selusler, H.: Class Dismissed, Stanford Цласс Дисмиссед, Станфорд, мај 2000 п. 61.

основу на којој је требало градити целовит систем школа и усмеравати њихову друштвену функцију.⁵⁰

Уставом народних школа су предвиђене три врсте школа: мале у селима и варошицама и једна велика у Београду. За време Милоша Обреновића основне школе су државне или општинске (План за школе како имају постојати од 3. септембра 1836.). Након његове владавине све основне школе постају општинске, тј. издржавају их општине.

Године 1836. установљено је звање директора свих школа које је поверено Петру Радовановићу. Два значајна документа донета су 1838. године: Назначеније учебни предмета и Настављеније учитељима. Био је то први наставни програм и прво методско упутство учитељима. Програмом је предвиђено да се у нормалним (основним) школама изучавају: верска настава, основи писмености, граматика, вежбање у писменим саставима, све четири рачунске радње, како са целим бројевима тако и са разломцима, правило тројно и потом народна историја. У то време наставним планом није био одређен број часова појединих наставних предмета, већ је одређено да учитељи морају да имају 3 часа пре подне и 3 часа после подне са децом. На основу сачуваних података о начину и методама извођења наставе, може се закључити да је у тим школама владао средњовековни формализам, тј. учење голих речи напамет, без икаквог разумевања.

Школе су већином похађали дечаци, а девојчица је био мањи број и то углавном само у градским школама. Разлог за то је патријархални начин живота у тадашњој Србији и уврежено мишљење да женској деци није потребно школовање. Такав начин рада у школама наилази на критике Вука С. Караџића. Он ће 1827. године у бечкој „Даници“ оштро критиковати наставне методе у српским школама тог времена, тј. срицање, залажући се за напредну гласовну методу.

У Краљевини Југославији образовни ниво становништва био је веома низак. Није било довољно школа и њихов лош распоред, мала улагања у развој школства и сиромаштво становништва онемогућило је велик број деце да похађа чак и основне школе. Такво стање је 1931. године дало показатељ од 44,6% неписменог становништва, старијег од 10 година. То је Југославију са огромним бројем неписменог становништва, сврстало међу најнеписменије земље Европе.

За време НОР-а предузимане су мере против неписмености. На ослобођеној територији, описмењавано је становништво путем бројних аналфабетских течајева где су то могућности дозвољавале. После Другог светског рата у Југославији се ради много на подизању нивоа образовања и на школовању просветних кадрова. После рата

⁵⁰ Трнавац, Д. Недељко: Обреновићи, детињство и образовање, Просвета и школство у рудничко-таковском крају (1815–1903–2015), Општина Горњи Милановац, Музеј рудничко-таковског краја, Горњи Милановац 2015.

биле су четворогодишње основне школе, а касније се одвијала и настава до 6. и 7. разреда. Осмогодишње обавезно образовање је уведено школске 1952/53. године.

Упоређивањем података по периодима види се раст броја деце обухваћене обавезним школовањем. Тако је пре Другог светског рата, када је број деце обухваћене обавезним школовањем, а нарочито женске деце, био далеко испод могућег броја приспеле деце за основно школовање (свега 60%). У 1953. години било је обухваћено 78% деце обавезним основним школовањем, док се деведесетих година тај проценат кретао око 98%.⁵¹

Значајна је повезаност организације и управљања основним образовањем са историјским факторима одређеног доба. Историјске прилике диктирале су начине рада основног школства и управљања њиме. У протекле две-три деценије образовни систем Србије, а самим тим и управљање основним школама, доживео је многе промене. Деведесете године прошлог века донеле су ратове, економску кризу, изолацију, избеглиштво и догађања која су се негативно одразила на целокупан образовни систем Србије. Био је притиснут тешком материјалном ситуацијом и нарушеним угледом, а уз то под утицајем политике. За поправљање таквог стања биле су потребне године и деценије. Поред тих деструктивних утицаја, пред организацију и управљање основношколским системом постављен је нови изазов. То је развој и продор информационо-комуникационих технологија.

Појава дигиталне револуције у комбинацији са свим недаћама, протеклих деценија, имале су утицај спорости, несавремености, политизације, децентрализованости и кашњења нашег образовног система за будућношћу. Зато је потребно радити на штетним утицајима прошлости, умањити њихово деловање и одбацити оно што је кочница развоју. Исто тако, потребно је надограђивати све оно што је квалитетно и што је историјски важно како за Србију, тако и за њен образовни систем.

Образовни подсистем основног образовања и васпитања био је изложен највећим ударцима и нагомилан великим бројем проблема. Те проблеме није могуће решити бројним и брзим реформама, које нису дале резултата.

Данашње време-ново време тражи школу 21. века. Та школа је потпуно другачија од оне из недавне прошлости. Пре само 30-ак година, основна школа није имала компјутер, интернет везу и савремену информационо-комуникациону технологију. Данашња основна школа не може да се замисли без тога. Зато, колико год да су отежавајући фактори наше прошлости присутни у данашњем времену, брзи развој информационо-комуникационих технологија и вештачке интелигенције, стављају нас у позицију да се ипак морамо окренути будућности.

⁵¹ www.docsity.com/razvoj-drustvenih-delatnosti-u-sfrj

5.5. Резиме

Из претходног текста делимично се може видети развој образовања кроз друштвено економске формације, које имају своје периодизације по питању степена развоја производних снага, односно човека са својим радним искуствима и стеченим знањима и вештинама. Показује се да је свака нова ера, доносила новине и олакшавала учењу, односно образовању и да се тај пут кретао од образовања у религијским сферама, обзиром да је свештенство у средњем веку било писмено и образовано, преко аристократских и повлашћених слојева који су децу образовали у оквиру својих домова, до савременог образовања које с показује као јавно добро и универзално право да се сваком човеку омогући да се образује.

Други аспект овог питања се односи на посматрање места и улоге наставника, професора и других учених људи у систему будућег образовања. Ова анализа је значајна пре свега за будућност, јер се показује да увођењем нових и напредних технологија у образовање, неће смањити улогу човека у образовном процесу, већ да ће га повећати. Напредне, дигиталне и технологије вештачке интелигенције ће ослободити, или смањити трошење човекове енергије на тривијалним и небитним, односно рутинским и понављајућим пословима. У исто време ће ослободити човеков ум од мануелних и послова које могу боље и ефикасније да обаве роботи и друге технологије, а тиме своју памет усмерити на идеје као кључни фактор сваке успешности. Јасно је да у таквим околностима, управљање и организовање добија нови квалитет, а то је да директори и други руководиоци своју енергију усмере на стварање повољне организационе климе у којој ће настајати нове идеје и да развија емоционалну, а онда и мотивациону интелигенцију за остварење дефинисаних циљева.

6. ОРГАНИЗАЦИЈА И УПРАВЉАЊЕ ОСНОВНИМ ШКОЛАМА У РАЗВИЈЕНИМ ЗЕМЉАМА

Ако се анализирају системи основног образовања у развијеним земљама, долази се до показатеља различитости трајања и назива основне школе. На сајту Европске комисије (European Commission/EACEA/Eurydice) сваке године врши се приказ система образовања у земљама, њихова подела и трајање.

Свет на глобалном нивоу је успоставио параметре, односно критеријуме за вредновање образовног система и успостављање ранг листе. Као параметри за основно образовање узимају се: стопе уписа за утврђивање за 3 до 4 године, привремене завршетак за 6 до 11 година, нижи средњи завршетак за 11 до 14 година, привремени резултати теста за 6 до 11 година, нижи секундарни тестови за 11 до 14 година, деца ван школе од 3 до 14 година. Према наведеним критеријумима десет најбоље организованих образовних система 2020 су: ⁵²

1. Данска,
2. Финска,
3. Јапан,
4. Канада,
5. Шведска,
6. Немачка,
7. Израел,
8. Холандија,
9. Сингапур,
10. Јужна Кореја

Интересантно је да у првих 20 најбоље организованих образовних система спада Мађарска на 13. месту и Словенија на 17. месту светске ранг листе.

Из анализа је видљива разлика у образовним системима у земљама које су чланице Европске уније. Те разлике су и у квантитативном, али и у квалитативном погледу. У овим земљама циљ/циљеви образовања не разликују се у великој мери. Највећа разлика је у путевима остварења тих циљева. Једна од заједничких карактеристика је економска моћ европских земаља која је повезана са квалитетом образовних система, тј. економски најразвијеније земље имају и најразвијеније образовне системе. А ти најразвијенији и најквалитетнији образовни системи доприносе да су те земље на највећем степену економске развијености, али и са највећим степеном демократије, што значи да квалитет образовања стоји у узрочно последичним односима и везама са демократијом.

⁵² The best worlds equation sistem 2020

Имајући у виду различитости организовања и управљања основним школама у појединим земљама, у наредном делу ће се посебно обрадити најрепрезентативније земље.

6.1. Немачка

Немачка, како је и констатовано се по квалитету образовног система у 2020 години налазила на шестом месту светске ранг листе. У трећем кварталу 2020. години Немачка се нашла на деветом месту по броју враћених ученика у школе, што се све више показује као озбиљан проблем у савременом свету.

Образовни систем у Немачкој припада делокругу Министарства културе Савезних држава. Није хомоген на нивоу целе државе већ се обликује у шеснаест савезних држава. Свака савезна држава надлежна је за израду правила на својој територији, али у оквиру државног оквира. Заједнички оквир разрађује Министарство културе сваке савезне државе. Оне су се усагласиле о заједничким стандардима. Дакле, образовни систем Немачке је организован на принципу децентрализације, што значи да је хетероген и да омогућава децентрализованим деловима да уређују одређена питања сходно специфичностима регије, или децентрализованог дела.

Обавезно школовање траје девет година и оно је обавеза за сву децу. Јавне школе су бесплатне. Родитељи плаћају школски материјал, излете, копирање. Трошкови за родитеље деце која похађају државне школе су веома мали. У Немачкој поред државних школа, постоје и приватне. У њима се плаћа школарина.

Предшколско васпитање и образовање карактеришу различити облици бриге о деци. И они су организовани по локалним управама, а њихова диверсификација је извршена на следећи начин:⁵³

- јаслице за децу млађу од три године,
- вртићи у којима су деца узраста од три до шест или седам година,
- чување деце у њиховом дому.

Деца полазе у основну школу (Grundschule ili Primarschule) од шест година живота. У школама је настава углавном пре подне и завршава се у подне.

У ниже основне разреде образовање траје четири године. Након четвртог разреда ради се класификација према способностима. Могу наставити школовање у тзв. реалки (Realschule), главној школи (Hauptschule) и у гимназији. У гимназију се укључује око 50% ученика. Виши разреди су од 5-9. разреда обавезни, а 10. разред није обавезан.

⁵³ <https://2tm.si/education-system-in-germany/?lang=sr>

Од седмог разреда ученици се упознају са будућим занимањима обилазећи разне установе, а у последња два разреда позвани су у Завод рада. У заводу се тестирају за посао који им одговара и за који тада постоји потреба.

Реалне школе су између основне школе и гимназије, тј. од петог до десетог разреда. У гимназијама је виши ниво општег знања и завршавају испитом зрелости, матуром. Наставни програм често обухвата два или три страна језика. Школство у покрајинама нуди више могућности. Тако у неким покрајинама постоје тзв. обједињене школе. У њима су сва три образовна смера који се могу похађати након завршетка основне школе. У овим школама ученици могу да пређу са једног на други смер.

У свим покрајинама постоје и двојезичне школе, школе за децу са посебним потребама и две врсте средње стручне школе.

Након средње школе полаже се матурски испит. Појам „матурски испит у стручној школи“ користи се како за „матурски испит везан за струку“ тако и за „матурски испит у средњој стручној школи“. Матурски испит везан за струку даје право студирања одређених предмета на универзитетима, техничким факултетима и вишим стручним школама. Матурски испит у средњој стручној школи насупротив томе пружа право студирања искључиво на вишој стручној школи.

У неким Савезним државама матурски испит у средњим стручним школама пружа право наставка школовања и уписа још једног разреда средње стручне школе истог смера, а на тај начин се током једне године може стећи „диплома опште средње школе“ која се назива и „матура“. Матурски испит пружа право студирања на универзитетима и техничким факултетима.

Школска година почиње у августу или септембру, а завршава се у јуну или јулу. Почетак школске године је у зависности од покрајине у којој се школа налази. Немачке школе познате су и по добро организованим ваншколским активностима. Екскурзије се изводе од три до пет дана. Тада цео разред одлази у друго место или град. Немачки ученици имају и дане пешачења по природи и тада ученици, поред наставе у школи, уче о природи, историји и култури. Школе организују школске прославе на којима ученици изводе концерте или позоришне комаде.

У школама су организовани родитељски савети. Слично као у школама Србије, у Немачкој се одржавају родитељски састанци неколико пута годишње. Родитељи могу да дођу на индивидуалне разговоре с наставницима и да се информишу о својој деци и евентуалним проблемима које прате ученици овог узраста.

Факултети се уписују након завршетка гимназије. Академска година подељена је на два семестра: зимски и летњи. Зимски семестар почиње у октобру, а завршава се у марту. Летњи семестар почиње у априлу а завршава се у септембру. Немачка је, поред САД и Велике Британије, земља која привлачи највише страних ученика, односно студента. Разлог су ниске школарине и одлично рангирани универзитети, али и

политика ове европске земље да након окончања студија остану у овој земљи као радна снага. Веома значајан податак је да је немачки образовни систем дао 103 добитника Нобелове награде, што говори о његовом квалитету.

У Немачкој услов за директора школе је диплома квалификованог наставника и неколико година радног искуства у настави и руковођењу. Пре именовања на директорску функцију, руководећи кадрови се оспособљавају у институцијама који су специјализовани за стручно усавршавање. Како је немачко школство везано за покрајине, тако се и оспособљавање директора понекад разликује, али углавном траје најмање седам дана. У делокруг послова директора спада: управљање особљем, развој курикулума, администрација, буџет школе и спонзорство, вредновање наставника, односи с јавношћу и развој имиџа школе. Директори школа се прате и вреднују, а од покрајине добијају статус сталног државног службеника.

6.2. Италија

У Италији школским системом управља влада. У њеној надлежности је и организација школа и додела финансијских средстава школама на основу броја ученика. Школе имају одређен степен аутономије код наставног плана и програма, распореда, предавања, ваннаставних активности и сл. То могу да раде путем школских мрежа, тј. у сарадњи с другим школама. Основно образовање је бесплатно.

Образовање у Италији је обавезно од 6 до 16 година и подељено је у пет фаза: вртић, основна школа, нижа средња школа, виша средња школа и универзитет. Италија има и јавни и приватни образовни систем. Образовни систем у Италији разликује се од нашег.

Предшколско васпитање је за децу између три и шест година.

Основно образовање је обавезно, траје 5 година (од 6 до 11 година старости) и одвија се у државним школама и школама које нису државне, али су правно признате. У основну школу могу да се упишу деца која навршавају 6 година до 31. децембра текуће школске године (односно деца која навршавају 6 година до 30. априла следеће године). Упис може да се изврши у школи која се налази у подручју пребивалишта, као и у другој школској установи. Организација часова на недељној бази предвиђа следеће опције: р настава од 24 часа; р настава од 27 часова р настава до 30 часова укључујући додатне факултативне активности за наставу од 27 часова недељно (до три сата више недељно); р настава од 40 часова укључујући оброке, одговара моделу „целодневног боравка”. Настава је расподељена на најмање пет дана недељно, од понедељка до петка, али постоји могућност да се одржава и суботом.

Током ових пет година настава обухвата следеће предмете: италијански језик, енглески језик, историја, географија, математика, наука, технологија и информатика,

музика, уметност и ликовна култура, физичко васпитање, технологија. Поред тога, предвиђен је и предмет „грађанско васпитање и устав” као и католичка веронаука. Она није обавезан предмет.

Наставници у основној школи могу да предају све предмете, уз евентуалну асистенцију других наставника у настави енглеског језика и католичке веронауке. У разредима са распоредом од 24, 27 и 30 часова недељно предвиђено је присуство само једног наставника; за разреде са распоредом од 40 часова недељно је предвиђено присуство два наставника (не у исто време). Оцењивање успеха и владања ученика одвија се током школске године, као и на крају, додељивањем оцене од 0 до 10, при чему је довољна оцена 6/10.

Након завршетка основне школе, ученици се могу уписати у средњу школу првог степена која траје три године. Након ње, наставак школовања може бити на вишој средњој школи која траје пет година и може се похађати у гимназији или техничким/струковним установама. Након првог степена средње школе могуће је такође, изабрати програм који траје 3-4 године стручног образовања и обуке, као и приправнички стаж по закону. Након завршетка више средње школе и положеног државног испита, омогућен је приступ високом или терцијарном образовању.

У Италији је обавеза похађања школовања у трајању од најмање десет година тј. од шест до шеснаест година старости. Ова обавеза похађања школе обухвата осам година првог циклуса тј. пет година основне школе, три године средње школе првог степена и две године другог циклуса.

Након првог образовног циклуса, последње две године обавезног образовања (од 14 до 16 година) ученици могу похађати у средњим школама другог степена у државној надлежности (гимназије, техничке школе и стручне школе) или у оквиру стручног образовања и обуке у регионалној надлежности. Ова обавеза се односи на све ученике из иностранства, редовне и ванредне, са боравишном дозволом или без ње. Овој обавези се додаје право/обавеза образовања и обуке у трајању од најмање 12 година или до добијања стручне квалификације до 18. године.

Ученици од 15 година могу да заврше последњу годину обавезног образовања и у оквиру „уговора о приправничком стажу по закону/обавези” како би завршили обуку на радном месту, уместо у оквиру школског система и стручног образовања. Обавезно образовање може да се оствари у државним школама и приватним школама. Приватне школе изједначене су са државним и чине државни систем образовања. У приватним школама може да се реализује обавезно образовање, а које нису изједначене са државним, уз поштовање одређених услова или путем школовања код куће. По завршетку периода обавезног образовања (завршетком друге године средње школе другог степена), ученицима који не наставе школовање издаје се потврда о испуњењу обавезе образовања и стеченим компетенцијама. Да би се обезбедило еквивалентно образовање за све програме школовања, дефинисана су знања и „кључне грађанске

компетенције” које сви ученици морају да стекну до завршетка обавезног образовања, а које су организоване на основу четири културна поља: језичког, математичког, научно-технолошког и друштвено-историјског. Надлежни орган за управљање системом на централном нивоу је Министарство образовања, универзитета и истраживања (Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca, MIUR) са седиштем у Риму.

Министарство обавља послове на локалном нивоу преко регионалних школских канцеларија, које садрже одговарајуће јединице на нивоу покрајине. Ови органи су надлежни за надзор над поштовањем прописа у области школства и основних критеријума учинка, над применом школских правила, над ефикасношћу активности обуке и над задовољавањем предвиђених стандарда.

У Италији постоје америчке, руске, енглеске и канадске школе из међународних школа. Оне су приватне али под јурисдикцијом Министарства образовања Италије, што значи да су укључене у постојећи систем образовања.

Директор у Италији може да постане након седам година радног искуства на неодређено време. Обавезан је да положи испит за директора и треба да је укључен у специјалну едукацију предвиђену за директоре основних школа. Рад директора се прати и вреднује сваке године.

6.3. Француска

Образовни систем у Француској разликује се од других и има својих специфичности. Програм предшколског васпитања и образовања је део програма у оквиру јединственог програма основног образовања . Први део програма односи представљају садржаји и организација која је на предшколском нивоу и припада првом циклусу образовања, а други део је програм основне школе. Већина стручњака је мишљења да је француски вртић један од најбољих у Европи и да даје деци добру припрему за школу. Усвајање основних норми и вредности за живот у школској заједници, који деца уче и усвајају у предшколским установама, подразумева се за упис у основну школу.

Деца у Француској крећу у основну школу са навршених шест година. Она је обавезна за сву децу до шеснаест година старости. Основна школа је једнака за све и пружа једнаке могућности свим ученицима. Постоје државне и приватне школе. Државне су бесплатне, а приватне наплаћују школарину.

Нижи ниво основне школе је завршетак петог разреда. Деца су тада узраста 10-11 година и не добијају сведочанство-диплому о завршеном нижем нивоу основне школе. Виши ниво основне школе је тзв. колеџ. Он обухвата шести, седми, осми разред и

завршни разред. У завршном разреду су ученици узраста 14-15.година. Завршетком колеџа ученици добијају државну диплому-бревету.

Након овог степена ученици могу наставити школовање на једном од три врсте колеџа: генерални, технички или професионални. Овај циклус образовања траје три године. Ученици могу да бирају: књижевност, науку, економију и социологију. Сви програми орјентисани су на стручно усавршавање ученика у сваком од одабраних подручја.

Школска година у Француској подељена је у три дела - временска раздобља. Програм у француским школама је направљен на начин да ученици морају учити француски, историју, географију, два страна језика, филозофију, математику и биологију, физичко васпитање и још један или два изборна предмета. Надаље, сваки стручни програм се фокусира на групу предмета који се детаљније проучавају што касније даје боље резултате на финалним испитима. На крају средње школе, ученици полажу матуру која им омогућава наставак школовања на факултетима.

Постоје три врсте матурских испита. Они зависе од тога шта ученици желе да студирају или раде. То су: општа матура, професионална матура и технолошка матура.

У Француској је од 2012.године, извршена реформа високошколских студија, те усаглашавање са Болоњском декларацијом. Постоје: основне, мастер и докторске студије.

Директор основне школе у Француској бира се са листе кандидата који су оспособљени за тај посао. Поред тога треба да има три године радног искуства. Именује га руководилац инспектор академије – извршни директор департмана националног образовања. Након именовања, директор основне школе постаје државни функционер у статусу државног службеника. Његов рад прати инспектор националног образовања.

Разлике у руководећем кадру основних школа у европским државама су већ у самом називу који су условљени схватањем њихове улоге. У неким земљама Европске уније, називи за директора одређује број ученика или тип школе.

У неким земљама поред наставничког потребно је и искуство из школске администрације. Кандидати морају имати обуку за директорски посао или је морају проћи последице избора. У 23 земље или регије ЕУ директори се трајно усавршавају, једна трећина директора мења у школи одсутне наставника. У већини земаља директори су одговорни за вредновање наставника, за развојни план и план усавршавања наставника, за запошљавање специјалиста за инклузију.

У одређеном броју европских земаља директори морају да имају знања из школског менаџмента и дужни су да положе испит за директора. Тако је у Словенији, Италији и

Финској. У Француској директори пре ступања на ту дужност, морају да прођу специфично образовање, а у Португалији се систематски ради на припреми директора. У Шпанији се за место директора тражи, поред потврде о оспособљености за рад у настави и потврда о додатном образовању за послове директора. Аустрија за своје директоре који су на почетку те функције организује семинаре. Белгија, Италија и Ирска раде на увођењу посебних програма који су у функцији припреме за вршење директорске дужности. Ти програми садрже тематске целине које се односе управљање, односно менаџмент школе.

У већини европских земаља директори школа морају имати искуство рада у настави. Критеријуми за место директора школе се разликују и варирају у зависности од државе. Углавном укључују адекватан ниво образовања из области просвете, одређени број година искуства на пословима у области школства, као и поседовање одговарајуће лиценце у земљама у којима такав сертификат постоји. У одређеном броју држава постоји и обавеза подношења пројекта управљања школом током трајања будућег мандата. У неким земљама постоје и додатни услови које кандидати морају испунити како би њихове пријаве биле разматране.

У истраживању о избору директора наводи се: „Када су у питању критеријуми и процедуре именовања директора образовних установа у 17 анализираних европских држава, очигледне су одређене сличности самих процедура, али је евидентна и разноликост по питању поделе надлежности и других детаља у оквиру тих процедура. По правилу, ово питање уређено је законом којим се регулише област образовања, са изузетком Финске, у којој процедуре именовања директора школа нијесу усаглашене на државном нивоу, већ се утврђују подзаконским актима. У свим земљама које су биле предмет анализе, процедура именовања директора школа врши се путем јавног огласа, односно јавног конкурса, у складу са утврђеном процедуром и критеријумима. С обзиром на то да је основно и средње образовање у већини анализираних држава у надлежности локалних самоуправа, процес именовања директора образовних институција најчешће спроводе локалне власти или школски одбори, односно школски савети.“⁵⁴

6.4. Финска

Финска је земља која се годинама узима као пример добро организованог образовног система на глобалном нивоу. Према индексу квалитета основног образовања у свим земљама у периоду од 2017 – 2018. године, Данска је рангирана на првом месту, са

⁵⁴ Istraživački rad “Uloga lokalne samouprave u finansiranju obrazovnog sistema i izboru direktora škola u pojedinim zemljama regiona i EU” на електронској адреси: www.skupstina.me

оценом 6,7 где се као један одређује лош квалитет, а 7 врло добар квалитет.⁵⁵ У 2020. години Финска је прву позицију уступила Данској

Финска је вишеструко важна за истраживање њеног образовног система. Ради се о земљи која је мала, што је уназад неколико деценија имала грађанске сукобе, што је њен образовни систем један од најуспешнијих по свим параметрима и вредностима којима се мери скор образовања и што је у релативно кратком времену успела да унапреди свој образовни систем. Финско образовање је добар пример за бенчмарковање јер представља пример добре праксе који се уз претходне анализе може добрим делом пренети и на друге земље. Испоставља се да је образовни систем Финске и Нокиа два светска брэнда која репрезентују Финску на глобалном нивоу. По многим проценама, иновације и образовање су представљале две најснажније полуге у развоју Финске.⁵⁶

Образовање у Финској је у највишем нивоу приоритета. То је дугогодишњи приоритет који се перманентно побољшава, сходно захтевима времена и будућности. Оно, односно финско школство у исто време има највиши ниво поверења. За образовну политику задужено је Министарство образовања. У његовом делокругу рада је и централно финансирање. Фински национални одбор за образовање је оперативни огранак Министарства образовања. Он је одговоран за целокупно образовање, његов развој и курикулум. Успостављена је буџетска аутономија. Буџет контролишу локалне самоуправе уз учешће директора.

Фински образовни систем састоји се од:

- образовање и брига о раном детињству,
- предшколско образовање,
- основно образовање,
- опште средње образовање,
- стручно образовање,
- више образовање,
- образовање одраслих,

Образовање је под јурисдикцијом државе. Оно поред образовне, има и васпитну функцију. У Финској нема приватних школа, али за тим и нема потреба, јер се државне школе понашају као да су приватне, посебно када је у питању однос према ученицима. Ипак, анализе показују да финске школе губе своју динамику, што намеће потребу перманентних реформи. „Шведска и Данска су пионири у реформи образовања.

⁵⁵ Videti:Qvaliti of primary education in selected countries 2017-2018.

⁵⁶ Анђелковић, Александар: Управљање иновацијама и креацијама у динамичком окружењу са посебним освртом на високо образовни систем у Србији“, докторска дисертација, Факултет за пословне студије и право, Београд, 2018. стр. 164-146.

Захваљујући одважном моделу децентрализације и ваучера, порастао је број недржавних, односно независних школа и оне добијају донације и финансије по ученику, али могу да прикупљају средства и из других извора.⁵⁷

Финска је држава са ниском стопом корупције, високим квалитетом живота, здравог животног стила. Финска је мала европска земља која је свој успех градила на прилагодљивости и усмерености на резултате у свим сегментима свог друштва. Као такво, друштво се заснива на знању, учењу увођењу сталних иновација и креација. Финци излаз из кризе виде у образовању, резонујући да се до кризе долази када се старим знањима жели успоставити прогрес.

Влада Финске је на кризу деведесетих година прошлог века одговорила напуштањем традиционалног примарног сектора као што је дрвна индустрија и окренула се напредним технологијама, а пре свих информационо комуникационим технологијама, односно телефонији. Показује се да у једном чипу има више знања него у тонама менталних конструкција и да је захваљујући тој памети, створена империја Нокаи.

Поред наведеног, Влада Финске је на поменути кризу одговорила следећим мерама:
58

- Поред образовања, Финска је посебну пажњу усмерила на приватни сектор, односно предузетништво и јавно приватно партнерство, што се показало као напреднији концепт од директних инвестиција,
- Финска влада и популација је утврдила да је знање највреднији ресурс и да се тим ресурсом може надокнадити недостатак природних ресурса. Ово је значајно, а важи и за друге сиромашне земље, које излаз траже у знању. Другим речима, Финци, као и друге сиромашне земље, да би опстале у свету глобалне конкуренције, морају се окренути образовању, учењу, иновацијама и новотаријама.
- Ова скандинавска земља је међу првима схватила да инвестиције у образовање не представљају трошак, већ најбољу инвестицију. До деведесетих година прошлог века, Финска, односно њена влада је била усмерена на материјалне ресурсе, што је делимично и довело до кризе.
- Компаративна анализа издвајања финансијских средстава за образовање Финске и других земаља показује да Финска мање издваја за образовање, што показује да финансијска средства нису одлучујући фактор за постизање квалитета. Дакле, Финска за образовање издваја мање средстава од просека чланица ОЕЦД, а много мање од финансијских издатака које има САД.⁵⁹

⁵⁷ Фергусон, Нил: Велика дегенерација, Плато, Београд, 2012. стр. 116.

⁵⁸ Сахлберг, П.: Финске лекције, Наволи, Београд, 2013.

⁵⁹ Sahilberg, P.: Ideat Innovation and investment in school improvement in M.Suortamo, H. Laaskola and Valijarvi 2009.

- Почетком новог миленијума, Финска је изградила сопствени пут развоја. Она је међу првима одбацила глобализацију, извршила реформу образовног система и радикално променила курикулум, те одбацила јединствени курикулум који на први поглед успоставља једнакост, односно равноправност ученика, а у суштини уводи једнакост за неједнаке, при чему је главни акценат дат на развијање талената. Искуства других земаља показују да се сувише велико време и енергија троши на одржавање неталентованих, чиме се смањује потенцијал да се негују таленти, заинтересовани и вољни за учење.
- Финска је увела демократију у школама, Нема централизације. Ученицима се допушта да се одреде за сферу која их интересује, наставничку професију је подигла на највиши ниво, што је додатан мотивациони фактор да се наставници посвете својој професији. Демократија у образовању се одвија од дна према врху, али је она подржана од стране окружења.

Образовање у Финској је бесплатно за све ученике. Стопа сиромаштва деце у Финској је најнижа у свету и износи 5%. Ако се узме у обзир да је сиромаштво фактор који има велики утицај на резултате учења и на стрес који је повезан са менталним процесима учења, долази се до закључка да би земље које имају високу стопу сиромаштва или имају део ученичке популације који је сиромашан, требале посветити пажњу управо том фактору.

Из наведеног се може закључити да Школа у Финској има образовну али и јаку социјалну функцију. Култура ове земље негује унутрашњу мотивацију и трагање за личним интересовањем. Велики део учења одвија се ван учионице и ученици имају разноврсне, богате ваннаставне активности. Финска велику пажњу посвећује стручном кадру. Просвета је веома цењена као професија. Након завршетка факултета наставно особље има обавезу стручног усавршавања. Због тога просветни кадар има велику аутономију, како у избору стручног усавршавања тако и у држању наставе. Они имају простор за иницијативу и креативност. Наставни план није толико инструктиван и детаљисан од министарства образовања према наставнику. Влада одређује опште циљеве образовања и број часова наставе. Министарство просвете предлаже законе, а национална управа за образовање одређује конкретне циљеве и кључне садржаје те доноси национални курикулум.

Школе у Финској имају културу заједништва, за коју је између осталих, заслужан и директор школе. Како образовни систем у Финској не брине о вештачким или произвољним системима заснованим на заслугама и не постоје листе школа и наставника са најбољим резултатима, тако је и усмерен рад и однос директора у колективу. Тамо не постоји окружење такмичења јер уместо тога, сарадња је норма. Дакле, Фокус школовања у Финској није на развоју индивидуалних способности, већ

на развијању вршњачких односа и на вредностима које су усвојене на националном нивоу.⁶⁰

Задатак директора је да полази од основних вредности, помаже наставницима да раде најбоље шта могу. Директор је задужен и за стварање и одржавање добре атмосфере у колективу која је фактор за подстицање ученика и наставника. Он треба да познаје националну и локалну образовну политику. Већина директора поред свог посла, ради и у настави. Он је одговоран и за рационално трошење финансијских средстава. Директор је руководилац, вођа, али и саветник. Има широк спектар послова и одговорности. Има и аутономију свог деловања и не мора чекати иницијативе и предлоге „са врха“. Он не ради само за добробит своје школе већ и локалне заједнице и целокупног образовног система. То је због дистрибуције руковођења у читавој организацији и култури школа у Финској јер је ова земља позната по децентрализацији образовног система. Поред тога и децентрализовано окружење пружа могућност да финске локалне самоуправе-општине, развијају различите приступе расподеле школског руководства и сарадње како би се одговорило на проблеме. Постоји заједничка сврха за наставнике, за директоре школа и за све учеснике у образовном процесу, која осигурава висок квалитет. Паси Салберг, познати фински стручњак за образовање објашњава специфичност финског образовног система у односу на остале. Није нама био циљ да имамо најбољи образовни систем на свету, већ да имамо добру школу за сву нашу децу. У свету је тренутно доминантан тренд у образовању, који се базира на такмичењу, стандардизацији, тестовима, а Финска је успела тако што је отишла у другом смеру према сарадњи, одговорности базираној на поверењу, праведности, разноликости. Није добро да свако дете мисли исто, нити може свако дете да зна исто.“⁶¹

Ове карактеристике чине Финску фокусом међународне пажње да покуша да разуме шта се крије иза овог образовног успеха. Искуства Финске треба проучавати и из истих извучити одговарајуће закључке, како би се иста користила, али водећи рачуна о културолошком миљеу.

6.5. Швајцарска

Овај образовни систем је на самом врху лествице најбољих образовних система у свету. У 2017 – 2018 години, Швајцарска је по квалитету основног образовања заузела другу позицију, одмах иза Финске. Њена вредност, односно скор основног образовања је износио 6,2, а прате је Сингапур са такође истом оценом основног образовања,

⁶⁰ Локсимиовић, Љ.: „Будућност послова, образовања и креативности на прагу четврте технолошке револуције“, Економски видици, Београд, Јун 2016. стр. 237-238

⁶¹ www.najstudent.com

односно са оценом врло добар 7. Ова статистика обухвата узраст деце од шест до једанаест година и представља прву фазу формалног образовања.⁶²

Швајцарски образовни систем је карактеристичан по децентрализација и релативно доброј аутономији школских подсистема. Швајцарска је мултикултурална, мултиетничка и вишерелигијска земља. Школе су у надлежности кантона. Како у Швајцарској има више кантона тако се и настава по кантонима изводи на службеном језику кантона у којем се налази школа. Важна карактеристика овог система је да омогућава стални лични развој. План и програм образовања доноси се на локалном, а не на централном нивоу. Школски систем обавезује свако дете да заврши основну школу која је обавезна.

Образовање и васпитање у основној школи почиње кад дете има од четири до шест година. Тај почетак зависи од кантона. У просеку траје од седам до девет година. Први ниво траје од три до пет година, а други три или четири године. Виши разреди основне школе предвиђени су за стицање основног општег образовања. Школе се разликују. У неким школама акценат је стављен на развој опште културе, док у другима на практичну наставу. У државну основну школу уписује се око 95% ученика. Поред државних постоје и приватне школе. С обзиром на више званичних језика, којима се говори у Швајцарској, посебна пажња посвећује се учењу језика. Осим матерњег, обавезно је учење бар још једног језика.

Организација школе је веома добро организована и усклађена са обавезама запослених родитеља. Једна недеља у оба полугодишта је време када се зову родитељи да присуствују настави.

6.6. Јужна Кореја

Јужна Кореја је попут Финске, веома брзо изашла из руралних карактеристика, земља која је имала грађански рат и земља која је из кризе изашла путем иновација у високом образовању. Сматра се за једну од земаља која има најбоље организован образовни систем на свету, који се развија на холистичко системском концепту. Она је једна од земаља која остварује најбоље резултате на међународним такмичењима, односно тестовима за проверу знања, захваљујући пре свега заинтересованошћу свих актера друштва, али и примени високих технологија. Интересантно је да је Јужна Кореја унапредила свој образовни систем кроз више фаза, и то:

- Шездесетих година прошлог века, Влада се посветила реформи основног образовања, као темеља осталим нивоима,
- Седамдесетих година, Влада је приступила реформи средњег образовања, а

⁶² Према: Quality of primary education across countries index 2017 – 2018.

- Осамдесетих и деведесетих година, Јужна Кореја је извршила реформу високог образовања и увела целоживотно образовање.

Наведено указује да су реформе образовања сложене, да је за њихову припрему и имплементацију потребан дужи временски период, да оне треба да иду од дна према врху, при чему је најсложеније и најдуже реформисати високо образовање у коме се акумулирају све добре, или лоше стране претходних нивоа образовања.

Овај образовни систем је постигао успех у последњих неколико деценија. Њихова парола је да се мора проћи тежак период школовања како би се дошло до светле будућности. Мото образовања у Ј. Кореји је: „краткорочно мучење за дугорочно уживање“, што одговара учењу Конфучија које је уграђено у културу Јапана, Кине и других земаља. Занимљиво је указати да је Ј. Кореја увидела да је смањење издвајања из буџета за друштвене науке утицала на повећање девијација у друштву, морала, убистава и других негативних појава. Она је из ове „замке“ изашла повећаним издвајањем средстава за друштвене, социолошке, педагошке и друге науке, што би могао бити и путоказ и за друге земље, па и Србију.⁶³

Зато деца уче у школи, али и после школе, у приватним школама или код куће уз помоћ ментора. Јужна Кореја велику важност придаје примени технологије у настави. Све школе имају интернет и савремену наставну технологију попут паметних табли, компјутера и сл. Висок је ниво дигиталне писмености ученика и наставника. Тестирање је окосница образовања. Успех на тестовима одређује даље школовање и будућност ученика. Због тога су ученици под великим притиском јер се тестирање врши током читаве године. Одељења у школама су бројна. Наставници воде одељење као заједницу развијајући вршњачке односе код ученика и вредности које прокламује друштво. Подаци о трошку родитеља говоре да до 25% свог прихода, троше на образовање своје деце. Висока озбиљност схватања улоге образовања је због чињенице да је образовање било главни чинилац раста и економског опоравка након Другог светског рата, упркос томе што су ресурси ове земље оскудни.

Ученици основних школа у Ј. Кореји од првих школских дана се припремају за перманентну проверу знања, а посебно када треба да постану студенти. Дан полагања пријемног испита је дан Д за многе средњошколце, али и за њихове родитеље. Међутим, овде нема стреса, јер су јужнокорејска деца припремљена за такве ситуације. Образовне установе се сматрају домом, за развијање интелектуалних способности деце и припремом за живот. Успех овде није никоме загарантован, већ само онима који уче и који су спремни да се жртвују за знање које им омогућава опстанак.⁶⁴

⁶³ Образовањем нације до препорода, Политика. 6.12. 2017.

⁶⁴ Gachon University Seoul. То је први приватни универзитет у Ј. Кореји основан 1939. Видети: www.education.ro.com/sr/university/southkorea/gachon-university, Приступ 20.12. www 2020.

Заједничко за образовни систем Финске и Јужне Кореје је што су обе земље постале развијене захваљујући образовању, иако су имале исте друштвене, економске и друге проблеме. И у једној, односно другој земљи наставнички кадар ужива велико поверење и спада у групу најцењенијих професија, што им обезбеђује стабилан и добро плаћен посао.

Обе земље функционишу по принципу отворених школа. Наставници и родитељи остварују интензивну сарадњу, што значи да се налазе на истом послу са истим циљем, а то је обезбеђење што квалитетнијег исхода и припрему за више нивое образовања. Наставници подстичу и подржавају сарадњу и такмичење у остваривању што бољих резултата.

Иако Финска и Ј. Кореја имају високо квалитетно образовање, оне испољавају и одређене разлике, што се релативно добро може видети на следећој табели: извор: Аутор

Јужна Кореја	Финска	Србија
Светски лидер у коришћењу технологије у учионици	Ученици проводе највећи део ван учионице	Уводи се наставна технологија, ученици су највећи део дана у учионицама
Висока дигитална писменост ученика	Технологија се не сматра предусловом за квалитетно образовање	Дигитална писменост наставника на нивоу мањем од очекиваног, код ученика све већа
Тестови су главни критеријум вредновања постигнућа	Ученици полажу 1 тест током школовања	зависност (контра продуктивност)
Успех на тестовима одређује даље школовање	Образовање је углавном оријентисано ка разумевању и развоју, а мање на оцењивању и процењивању	Ученици се често тестирају из сваког наставног предмета, на крају ОШ-завршни испит
Ученици су под сталним притиском (стресом) да остваре што боље резултате на тестирању	Низак ниво стреса	Образовање засновано на оцењивању и процењивању
Ученици проводе 220 дана током године у школи	Ученици проводе 190 дана током године у школи	Различит ниво стреса; већи код ученика који желе више резултате
		Ученици проводе 180 дана школи

Из претходне табеле јасне су разлике које постоје између образовања Јужне Кореје, Финске и Србије, што говори да различити концепти у случају Ј. Кореје и Финске производе исте исходе, односно висок квалитет образовања, али да изостанак напредних концепата доводи до лоших исхода, што је случај у Србији.

6.7. Сингапур

Сингапур је трећа земља која нема природних богатстава, па је у фокус ставио развој економије земље, односно улагање у људске ресурсе и знање. То је значило квалитетне стручњаке који су у стању да створе већу вредност од њихових трошкова.

Важан фактор који је довео до квалитета образовања у овој земљи је систематско улагање Сингапура у унапређење образовног система. Њено усклађивање координата развоја према потребама које је имала као држава у развоју дале су добре резултате, са веома прогресивним идејама које су уважавале вредности своје земље, повезивање школских концепата са свакодневним животом.

Како је Сингапур пролазио кроз транзицију, тако се мењао и његов образовни систем. Карактеристично је да су школе у Сингапуру биле организоване по етичким групама. Након тога долази до стварања првог националног образовног програма који је ујединио целокупан школски систем.

Билингвални приступ, тј. употреба енглеског и матерњег језика (кинески, малајски, тамилски) користи се од 1966 .године. Држава је урадила стандардизацију програма основног образовања и исходе. Тако је добила квалитетнију радну снагу. Сингапур је с циљем повећања конкурентности своје радне снаге, од седамдестих до деведесетих година 20. века, уложио у унапређење образовног система и то: повећање квалитета наставе и смањење стопе одустајања. Индустрија почиње да активно учествује у формирању компетентније радне снаге. Ова земља прати раст потребе за технолошким унапређењем. Као резултат тог праћења, отварају се универзитети за образовање научника и инжењера и оних који ће образовати ученике основних и средњих школа.

Сингапур је развио нову образовну филозофију: „Мислеће школе, учећа нација“. Иновативно је и то што ова држава у области образовања, акценат ставља на развој вештина креативног и критичког мишљења и мотивацију за целоживотно учење уместо усвајања знања. То је начин да образовање постаје сама срж националног идентитета.

Ради се на повећавању флексибилности и варијабилности програма у школском систему. Наставни програм се скраћује како би се планирало више простора за

истраживачке активности и креативност. Повећава се улагање државе у информационо-комуникациону технологију. На тај начин ствара се нови начини учења. Школе се организују у кластере од 10 до 14 школа и кластери имају своју аутономију и културу сарадње. Променама се ради на стварању културе континуираног унапређивања, као и отвореног и сарадничког школског окружења.

Сингапур 2012. године уводи креирање оквира за ученичке компетенције и исходе у 21. веку. То представља стратегију развоја образовног система у Сингапуру. Свака школа нуди различита искуства учења. Такав начин учења утиче на целокупни, холистички развој индивидуе. У школама се ради по курикулуму. Учење се организује ван учионице. То ученицима омогућава развијање интересовања и склоности ка спорту и уметности, вежбање својих вештина вођства, као и социјалних и емоционалних компетенција. Сматра се да је ово допринело да сингапурски образовни систем буде међу најбољима на ПИСА тестирању.

Полазак у школу, која одговара нашој основној школи – са седам година. Основно образовање траје шест година. Циљ основног образовања је развијање језичких и нумеричких вештина. У овом периоду стављено је тежиште на изградњу карактера, стицање одређених вредности и добрих навика. На крају основног образовања, полаже се излазни тест. Њиме се процењује спремност ученика за прелазак у следећи образовни ниво. Тест их усмерава у средњу школу која одговара њиховим способностима и склоностима. Карактеристично за овај образовни систем је да скоро сви ученици након средње школе, настављају своје образовање, што је услов за бржи друштвени и привредни развој, јер високо образовање даје печат претходним нивоима образовања.

6.8. Резиме

Анализа и истраживање основног и осталих нивоа образовања у развијеним земљама је корисно, јер су оне и постале развијене захваљујући већем улагању у образовање, бољој организацији и функционалности, односно управљању. Ове земље су лидери у увођењу иновација и новаторија, како у технолошком, тако и у организационом смислу, те увођењем нове филозофије. Остале земље су углавном били следбеници онога што се дешавало у развијеним земљама, уз опште настојање да се искуства из развијених пренесу механички и у земље транзиције и у земље у развоју.

Иако су интеграциони процеси захватили свет на глобалном нивоу са бројним стандардизацијама и унификацијама, сфера образовања, је остављена националним политикама и стратегијама да ову област уреде сходно својим специфичностима и околностима, уз поштовање основних постулата које намећу поједине међународне организације и органи.

Оно што је специфично за образовање у развијеним земљама, а што није довољно разрађено у овом раду (како због простора, тако и због најнижег нивоа образовања) то је већа посвећеност техникама, односно тражењу одговора на питање како нешто треба урадити уз најмање трошкове, при чему се запоставља и знање зашто се то баш треба тако урадити. Ово је прагматично, али и лоше решење, јер се и робот може програмирати на најефикаснији начин да нешто уради, али је потребно размишљање како се то може урадити на бољи начин, а то је својствено само човеку као живом бићу. Другим речима, целоживотно обављање истих и понављајућих послова, од човека ствара робота, а познато је да је боље бити роб, него робот.

Анализа је показала да најбољи скор у светском образовном систему има европско образовање, јер од десет најбоље регистрованих образовних система у свету у 2020. години половина припада европском образовном програму, док прва два места заузимају Данска и Финска.

Компаративном анализом ових образовних система у различитим земљама које немају много сличности, долази се до закључка да су методе и начини увођења иновација за побољшање били различити. Ипак сви су имали исти циљ а он је био успешан и квалитетан образовни систем. Само такав систем даје квалитетне стручњаке и знање које је најважнији ресурс данашњице.

У овом делу дисертације су приказане сличности и разлике између образовних система Финске, Јужне Кореје и Србије по различитим критеријумима, што може послужити за дању аналитику и разраду сваке сличности и разлике, те њихових исхода у перспективи.

7. ОРГАНИЗОВАЊЕ И УПРАВЉАЊЕ ОСНОВНИМ ШКОЛАМА У ЗЕМЉАМА ТРАНЗИЦИЈЕ И ОКРУЖЕЊА

Земље у транзицији и окружењу углавном имају недовољно развијен систем образовања. То се односи на све нивое и врсте образовања. Заједничке специфичности за већину ових земаља, кад се разматра образовање су: класично, није флексибилно, концепти учења су углавном превазиђени и припадају прошлим временима, држава има велики утицај, јака централизација, а у исто време и бирократизација. Речју, систем образовања у земљама транзиције и окружењу је некавалитетан и неперспективан, што се најбоље може видети из следеће констатације: „Ми имамо перверзан однос према знању. Ми знање прогањамо на целом Балкану. Ми увозимо робу, а извозимо знање. Замислите колики је трошак да се дете роди, да се очува, научи и на крају оде и ником ништа.“⁶⁵

То су углавном све карактеристике некавалитетног образовања. Због тога многи студенти одлазе да студирају у иностранство, или путем миграционих кретања настоје да заврше школе у развијеним земљама. Након тога настоје да се у тим земљама и запосле како би могли даље да стичу и унапређују знање, да у иностранству формирају своје породице и заувек у њима остају.

Велики утицај државе на образовање резултирао је да је држава гушила образовање, науку и истраживање. Истовремено промовисала је оне области и професије које су држави биле потребне ради одржавања државне бирократије. У свим земљама транзиције, образовни системи су били углавном универзални по бројним питањима. Школске зграде – објекти су биле једнообразне. Имале су сличну инфраструктуру и дизајн. Техничка опремљеност школа је доста скромна. Програми су били униформисани и јединствени. Методологија, технике за извођење наставе и проверу знања су такође разрађене од надлежних и примењиване су по истом принципу. Наставни програми су више усмеравани ка прошлости него будућности. Настојање је већином да се субјекти наставе науче свему и за цео живот. То је карактеристика система високог нивоа детерминизма и пренормираности. Крутим прописима је прописан универзализам и детерминизам. Они се нису мењали дужи временски период, чак деценијама.

Административни апарат који је гломазан доноси наставне планове и програме. Он их и контролише у којој мери су реализовани.

Већини земаља у транзицији су фискална прилагођавања углавном остваривана на терет великих смањења новца за образовање. У најсиромашнијим земљама је

⁶⁵ Зеџ, Миодраг: Изјава године праве интелектуалне елите, Балкан прес, 2016. стр. 3.

доведено у питање образовање, односно оспособљавање становништва да се припреми за прихватање нове пословне филозофије и тржишног начина пословања. Један од проблема у делу земаља транзиције је и дистрибуција издвојених средстава. Тако се највећи део средстава из буџета издваја за плате и режијске трошкове. Једна од важних карактеристика је и неравномерност дистрибуције средстава по регионима. У неким земљама ученици у урбаним срединама добијају бесплатне уџбенике, док у руралним или неразвијеним деловима то није случај.

Највећи број земаља у транзицији не издвајају довољно средстава за одрживост образовног система. У њима издаци за образовање падају на терет породица. На једној страни оне издвајају средства кроз доприносе, порезе и таксе за пуњење буџета, а на другој страни издвајају додатна средства за финансирање одржавања зграда или плата запослених.

Између земаља централне и источне Европе постоје разлике, а оне су значајне за образовне системе и реформе које се одвијају. Те разлике су:

- историја и култура,
- неједначен темпо демократизације друштва,
- прихватање тржишних односа,
- наслеђене разлике и у системима образовања,
- остале разлике.

Међутим, без обзира на наведене разлике постоји и нешто што је заједнички приступ у реформама, а то је настојање да се са порастом демократизације друштва и либерализације тржишних односа модернизује систем образовања, како би био у могућности да задовољи потребе транзиционих друштава и економија. Стога процес реформе образовања у већини земаља у транзицији још увек није завршен, па се у непосредној будућности могу очекивати квалитативни помаци у осавремењивању система образовања на простору централне и источне Европе. То је важан предуслов ублажавања друштвено-економских противуречности и укључивања у европске и светске привредне токове. Земље у окружењу разликују се по степену економског развоја и приступању чланству Европске уније. Углавном, за све њих важи да су окренуте захтевима Европске уније у сфери образовања. Углавном настоје или су већ преузеле добар део искуства развијених земаља. Неке углавном преузимају у целини или делове, а неке ипак преузимају прилагођавајући га својим специфичностима.

7.1. Организација и управљање основним школама на простору екс Југославије

Ако се узме у разматрање и упоређивање образовних система на простору екс Југославије, није видљива већа разлика између образовних система. Словенија и Хрватска су постале чланице ЕУ и као такве су усклађивале своје стање са захтевима

које је пред њих поставила ЕУ. То су радиле и још увек раде остале земље (бивше републике СФРЈ). Разлика је једино у Словенији, јер основна школа траје 9 година.

Са становишта организације и управљања је карактеристично да земље у окружењу често мењају министре за просвету. Један од могућих разлога је што за овај сектор не постоји веће интересовање, иако је знање као ресурс постало стална кованица у политичким говорима и опредељењима. Примера ради, у Р. Хрватској се за последњих 25 година променило 27 министра образовања, што значи да министар у овој Републици просечно на радном месту није провео ни годину дана.⁶⁶ Слична је ситуација и у другим земљама региона. У Р. Србији, је за исти период промењено 17 министара образовања.⁶⁷ Јасно је да се у оваквој кадровској политици не може говорити о системском приступу у конципирању образовних политика и стратегија, што резултира slabим квалитетом образовања и васпитања, великим бројем изостанака, необухват деце у основном образовању, итд.

7.1.1. Словенија

Република Словенија као најразвијенија земља бивше СФРЈ има и најразвијеније образовање, мерено глобалним критеријумима. Према подацима Организације за економску сарадњу и развој (ОЕЦД) из 2011. се показује се да је „образовање у Словенији, четврта најважнија тема: иза безбедности, здравља и животне средине“.⁶⁸ Захваљујући оваквим стратешким поставкама, словеначко образовање у 2020. је сврстано у групу 20 најбољих образовних система у свету, односно на 17 месту, уз тенденцију сталног побољшања.

Основна школа у Словенији траје девет година и она је обавезна за сву децу. До 1999. године основно образовање и васпитање трајало је осам година, а тада Словенија прелази на деветогодишње школовање. У самом почетку увођења деветогодишњег школовања, програмом су обухваћене 42 школе, а од 2009. године све школе су прешле на деветогодишње школовање. Карактеристика словеначког система школовања је да су увели специфичан и јединствен систем школовања у Европи. Он се састојао од 3+3+3 године. Основна школа је бесплатна за децу и омладину. Родитељи су дужни да упишу и 1. разред основне школе децу која ће у календарској години, у којој ће почети да иду у школу, напунити 6 година. Упис деце у основну школу, у први разред врши се у фебруару за наредну школску годину. Родитељи имају право да упишу дете у јавну-државну основну школу или у приватну основну школу на подручју школе на коме дете стално или привремено борави. Све информације о упису родитељи добијају у самој основној школи.

⁶⁶ ТВ ХРТ, 1.06. 207.

⁶⁷ Политика, 4.06. 2017.

⁶⁸ Education in Slovenia, borgenprojekt.org/eiycation-in-slovenia/

Осим државних-јавних основних школа, у Словенији постоје и приватне школе које спроводе јавноважећи образовни програм основне школе, и то: програм валдорфске основне школе. Укључивање у словеначко друштво (у Љубљани, Марибору и Целју) спроводи Валдорфска школа Љубљана, програм основне школе Монтесори спроводи у оквиру института Монтесори, Приватна основна школа Монтесори. Оба програма су програми основне школе по посебним педагошким принципима. Осим њих Основна школа Алојзија Шуштара Љубљана спроводи програм приватне католичке основне школе као организациона јединица у Заводу св. Станислава у Љубљани. Словенци имају и међународни основношколски програм на енглеском језику по систему ИБО (International Baccalaureate Organization). Он се спроводи у Основној школи Даниле Кумар Љубљана. Закон о основној школи одређује да деца, која су страни држављани односно лица без држављанства, и бораве у Републици Словенији, имају право на обавезно основношколско образовање под истим условима као и држављани Републике Словеније. За децу којој словеначки није матерњи језик, а која бораве у Републици Словенији, приликом укључивања у основну школу организује се настава словеначког језика и културе, а у сарадњи са државама извора и настава њиховог матерњег језика и културе.

Измена закона доноси битну новост о напредовању ученика досељеника из других земаља. На крају наставе, у школској години, у којој су први пут укључени у основну школу у Републици Словенији, они могу бити неоцењени из одређених предмета и да ипак напредују у следећи разред. Наставничко веће, на предлог одељенског старешине, одлучује о њиховом напредовању.

Словеначко школство има јасно одређене стратешке циљеве, а они се састоје у: ⁶⁹

- утврђивању квалитета на свим нивоима;
- активној сарадњи свих чиниоца развоја школства;
- међународној отворености;
- развоју подржавајућих средина (стручне и научне установе);
- подржавању јавног школства (приватног на специјалним подручјима);
- прилагођавању изазовима 21. века (промене на тржишту рада, технолошке промене, демократске промене, миграције, дигитализација, климатске промене,...);
- смањивању социјалне диференцијације;
- утврђивању кључних компетенција „Њу Скиллс Агенда“;
- утврђивању доступности до едукације на свим нивоима, утврђивање мреже средњих школа (доступност, задовољити потребе послодаваца,..);
- развоју различитих модела образовања (стручно образовање, едукација на радном месту,...).

⁶⁹ Корошец, Владимир: Организација рада и програм Школе за равнатеље у Словенији, Учење за успешно руковођење, доступно на : http://www.smb.hr/libraries/0001/3148/Vladimir_Koro_ec_Organizacija_rada_i_program_kole_za_ravnatelje_u_Sloveniji.pdf

Кључне речи у стратешким задацима и циљевима основног образовања у Р. Словеније чине: квалитет, отвореност, односно транспарентност, прилагодљивост, односно адаптивност у складу са променама које се очекују у 21. веку, одређивање компетентности уз социјалну компоненту.

Руковођење/вођење – директор школе

Директори школе у Словенији називају се равнатељи. Влада Републике Словеније је 1995. године основала школу за равнатеље – Школа за равнатеље, што је у ствари професионализација управљања основним школама. Она има статус јавне установе од националног значаја. Њени задаци су:⁷⁰

- развој програма образовања и стручног усавршавања равнатеља школа и других стручних радника у школи;
- извођење образовања и стручног усавршавања равнатеља и кандидата за равнатеље школа;
- припрема и провођење испита за равнатеље школа;
- стручна и истраживачка делатност на подручју руковођења школе;
- припрема и објављивање стручне литературе;
- организација и спровођење међународне сарадње и друго.

Њена делатност и основна улога је да припрема кандидате за руковођење школом. Сам статус, односно да је Школа равнатеља у ствари од националног значаја показује колико је неопходно да постоји национална образовна институција која ће се бавити стручним оспособљавањем будућих директора основних школа. Ово не треба да буде изненађење, јер је у бившој СФРЈ прва школа која је почела да образује будуће менаџере, била тзв. Крањска школа. Она је имала врсне предаваче и изнедрила је велики број компетентних менаџера. Један од разлога што је Словенија била развијенија од осталих република била је усмереност на образовање будућих директора.

На темељу истраживања која знања треба да има равнатељ у Словенији да би успешно водио школу, установљено је:⁷¹

- имплементација промена, новости и иновација;
- стратешко, развојно планирање;
- управљање кадровима (професионални развој);

⁷⁰ Корошец, Владимир: Организација рада и програм Школе за равнатеље у Словенији, Учење за успешно руковођење, доступно на:
http://www.ssmb.hr/libraries/0001/3148/Vladimir_Koro_ec_Organizacija_rada_i_program_kole_za_ravnatelje_u_Sloveniji.pdf

⁷¹ Корошец, Владимир: Организација рада и програм Школе за равнатеље у Словенији, Учење за успешно руковођење, доступно на:
http://www.ssmb.hr/libraries/0001/3148/Vladimir_Koro_ec_Organizacija_rada_i_program_kole_za_ravnatelje_u_Sloveniji.pdf

- стварање позитивне радне климе у школи, мотивација;
- право и економија,...

Из приложеног се да видети да су програми за образовање будућих равнатеља савремени и да се односе на школовање будућих руководиоца за област управљања променама и иновацијама, стратешко планирање, управљање људским потенцијалима, стварање повољне организационе климе и културе понашања, те усмереност на праве оквире и економску димензију у управљању основним школама. Програм и испите за директоре школе, на предлог Стручног већа Р. Словеније потврђује Министар образовања. Овакав програм би био користан и другим земљама бивше државе.

Интересантно је да се упис у ову националну и школу обавља у првој половини године, да је њен капацитет око 100 полазника, да је укупан број часова наставе предвиђен у обиму од 144 часова. Настава се организује из следећих предмета: (Увођење промена, Теорија организације, Планирање и доношење одлука, Равнатељ школе као педагошки вођа школе, Људи у организацији, Подршка руковођењу школе на правном и финансијском подручју). Кандидати у наведених шест модула раде семинарске и завршне радове, пројекте и воде властиту мапу остварених достигнућа.

7.1.2. Хрватска

Република Хрватска је интересантна за изучавање образовних установа, односно основних школа за Србију, јер је Хрватска најмлађа држава Европске уније која је применила или ускладила своје образовно законодавство са ЕУ и прати њене трендове. С друге стране, Хрватска је по својој култури, законодавству, менталитету, па и обичајима блиска Србији, тако да се њена искуства могу пренети на српски образовни миље без већих проблема. Трећа ствар је у томе, што и Србија на путу према европским интеграцијама треба да усклађује образовне системе са истима у ЕУ, како би се јавне исправе признавале у другим европским земљама.

Систем образовања у Хрватској, започиње с предшколским установама. Оне обухватају дечје вртиће локалне самоуправе и приватне дечје вртиће (физичких особа, верских заједница и удружења) као и установе у којима се спроводе предшколски програми и краћи програми као што су: књижнице, различита удружења и основне школе. Дечји вртићи задужени су за целодневни или краћи програм васпитања и образовања, здравствене заштите, исхране и социјалне бриге о деци од навршених 6 месеци до поласка у школу. Закон о основном васпитању и образовању одређује функционисање система основне школе. Он одређује да је основно школовање обавезно за све ученике. Васпитање и образовање у школи остварује се на темељу националног курикулума, наставних планова и програма и школског курикулума. Курикулумом се утврђују вредности, начела, општеобразовни циљеви и циљеви поучавања, концепција учења и поучавања, приступи поучавању, образовни циљеви

по образовним подручјима и предметима, међупредметним и/или интердисциплинарним темама и/или модулима, дефинисани исходи образовања, односно компетенцијама као и вредновање и оцењивање. Министар просвете доноси национални курикулум.⁷²

У Хрватској, поред државних, постоје приватне школе које оснивају правна и физичка лица у складу са критеријумима који важе и за државне основне и средње школе. У овом случају финансирање функционисања школа, као што су плате и накнаде, расходи из радног односа као и материјални и финансијски расходи, падају на терет оснивача.

Школски курикулум утврђује активност, програм и/или пројекат, циљеве активности, програме и/или пројекте, намене активности, програме и/или пројекте, носиоце активности програма и/или пројекта и њихову одговорност, начин реализације активности, програма и/или пројекта, временску динамику активности, програма и/или пројекта, оквирни трошковник активности, програма и/или пројекта и начин његова праћења.

У основну школу крећу деца са навршених 6 и по година. Примарно основно образовање траје осам година. За старије од 15 година који нису завршили основну школу постоји систем основног образовања за одрасле.

Након завршене основне школе могуће је наставити школовање у средњим школама (секундарно образовање), које нису обавезне.

Основном школом, поред школског одбора управља директор, односно равнатељ. Члан 125 Закона о основном васпитању и образовању прописује одредбе које се односе на директора: По том закону директор је пословодни и стручни водитељ школске установе, одговоран је за законитост рада и стручни рад школске установе. Његови послови су: предлагање школском одбору годишњег плана и програма рада, статута и других општих аката, финансијског плана, полугодишњег и годишњег обрачуна. Он одлучује о заснивању и престанку радног односа, спроводи одлуке стручних тела и школског одбора, посећује наставу и друге облике васпитно-образовног рада, анализира рад наставника и стручних сарадника и осигурава њихово стручно усавршавање, планира рад, сазива и води седнице учитељског и наставничког већа, предлаже школски курикулум, предузима мере због неиспуњавања обавеза из радног односа, води бригу о сигурности и о правима и интересима ученика и радника школске установе, одговоран је за сигурност ученика, учитеља, наставника, стручних сарадника и осталих запослених, сарађује с ученицима и родитељима, с оснивачем, органима државне управе, установама и надзире благовремено уношење података у електронски систем.⁷³

⁷² <https://mzo.gov.hr/default.aspx?id=125>

⁷³ <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>

Директор основне школе у Хрватској треба да испуњава следеће услове: завршене студије одговарајуће врсте за рад на радном месту учитеља, наставника или стручног сарадника у школској установи у којој се именује, најмање осам година стажа осигурања у установама у систему образовања или у органима државне управе надлежним за образовање, од чега најмање пет година на васпитно-образовним пословима у школским установама и треба да има лиценцу за рад директора.

Законом је предвиђено да равнатељ треба да располаже и додатним компетенцијама, и то: познавање страног језика, основне дигиталне вештине и искуство рада на пројектима. Ове додатне компетенције су битне и указују да је Хрватска посвећена дигитализацији, а услов за њено успешно увођење је да први људи, односно директори буду дигитално писмени и усмерени.

Директор, односно равнатељ школе се бира на период од пет година, на основу јавног конкурса, а може бити поново изабран за равнатеља. Именује га школски одбор, али сагласност на ово именовање даје Министар. Приликом избора директора, кандидати школском одбору Програм рада за мандатник период.

7.1.3. Црна Гора

Основно образовање у Црној Гори у надлежности је Министарства просвете. Основно образовање у Црној гори траје девет година и обавезно је за сву децу од шест до петнаест година живота.

Основном школом управља Школски одбор а руководи директор. Закон одређује да је директор установе и педагошки руководилац. За директора основне школе потребно је испунити услове: да има најмање VII-1 ниво националног оквира квалификација и испуњава услове за наставника разредне наставе, односно наставника обавезног наставног предмета или стручног сарадника (педагог, психолог или дефектолог) у складу са Законом о основном образовању и васпитању, да има лиценцу за рад у образовно-васпитним установама, да има пет година радног искуства у настави.

7.2. Резиме

Истраживање основног образовања у земљама транзиције и окружења показује да су они углавном слични, што је очекивано, јер су земље окружења дуго живеле у истој заједници, у истом пословном, али и сличном културолошком амбијенту. Изузетак је Р. Словенија која је прва и ушла у Европску Унију, због чега је морала да усклади своје образовање са достигнућима развијених земаља запада.

Оно што је битно за земље транзиције по питању образовања, то су мала улагања у односу на друге, а пре свега развијене земље. Ипак и са овако малим улагањима, могуће је остварити бољи квалитет образовања, уколико би се на челним местима у образовним установама основног образовања нашли професионални, односно школовани директори за управљања и образовање. Ово је логичан закључак, јер се показује да је управљање трошковима основа сваког домаћинског и професионалног управљања. Постављање и именовање за директора основних школа наставнике српског језика, физичког васпитања и наставника неменаџерских факултета вређа достојанство других, јер се показује да су то места која могу да заузму било које професије, под условом да припадају одређеној политичкој опцији на власти.

Евидентно је да су по питању основног образовања земље у транзицији и окружењу са малим вредностима мерено на светским ранг листама квалитета. Оне су углавном у другој половини светске ранг листе квалитета основног образовања, са тенденцијом погоршања, јер је познато да онај који стоји у месту, заправо назадује.

Изузетак је Република Словенија, више од 88% одраслих доба од 25 до 64 године има завршено средње (а тиме и основно образовање), што је више од просека које има ОЕЦД а које износи око 80%. Слична је ситуација и када је у питању читалачка писменост, математике чији су резултати изнад просека ОЕЦД, што је и добра основа да ученици основних школа улазе као квалитетни и у више нивое образовања.

Један од разлога наведеном је у лошим, односно неадекватним образовним политикама и стратегијама у појединим земљама, али и у непрофесионалном управљању свим нивоима образовања. Оно је окренуто прошлости, традиционалним начинима рада, занемарујући будућност и послове, односно професије које ће требати за наредних неколико деценија.

8. ОРГАНИЗАЦИЈА И УПРАВЉАЊЕ ОСНОВНИМ ШКОЛАМА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Управљање образовним системом подразумева познавање суштине тог система тј. суштине (под) система основног образовања, што је и логично, јер се успешно може управљати само оним што се довољно познаје. Отуда и тежња човека да упозна одређене ствари, процесе, појаве и догађаје, како би могао да их усмерава ка жељеном циљу.

Поред познавања основног образовног система потребно је познавање процеса, начела и фаза управљања. То значи познавање педагогије и њених дисциплина и менаџмента са својим дисциплинама. У српској образовној стварности углавном се код управљања познају у већој или мањој мери, педагошке дисциплине, а мање менаџмент. И не само то. Свако настојање да се и образовне, здравствене, културолошке, уметничке и друге организације уведе менаџмент наука и професија, наилази на негодовање, често и исказивање у негативном контексту, при чему се истиче да ове области не смеју бити менаџерски оријентисане, односно вођене, што је у савременим условима неприхватљиво, јер свако управљање има смисла само уколико се води економском логиком, тј. да се уз што мање трошкова остваре што бољи исходи.⁷⁴

8.1. Менаџмент у образовању – значај и примена у Србији

Иако је менаџмент као наука, односно теорија и пракса стар преко седам деценија, то није случај и са менаџментом у образовању. Он се јавља знатно касније и у временским дистанцама које су везане за поједина подручја и као „оазе“ једног новог и по свему судећи квалитетнијег модалитета управљања. То се односи и на појмовно одређење. Као код многих научних подручја, тако и у појмовним одредницама менаџмента у образовању, постоји низ нејасноћа, непрецизности, недоречености и сл. Већина европских аутора из области образовања, механички преузима појмове како из америчке пословне терминологије тако из других говорних подручја у којима ова грана менаџмента није појмовно сређена. С том праксом преузимања сусрећемо се и у нашој земљи. Такве дефиниције указују нам да се појам менаџмента употребљава од случаја до случаја с различитим значењем. У неким случајевима користи се као управљање, други пут као руковођење (чешће), а трећи пут као организација. Разлика је и у ширини подручја коју поједини аутори проучавају па су тако неуједначености код подручја посматрања.

⁷⁴ Радосављевић, Милан: Менаџмент - Теорија и пракса, ФОРКУП, Нови Сад, 2015.

Усмереност на подручје школе и школства разликује се од ширег подручја образовања и васпитања у целини. То је због тога што је менаџмент у образовању млада дисциплина. Јавља се у новије време; у последњих петнаестак година. Усклађивање терминологије је потребно због стандардизације појединих појмова. Терминолошко пресликавање појмова из утицајног енглеског говорног подручја и снажан утицај менаџмента привреде, ствара збрку у терминологији менаџмента у образовању. Ипак на међународном појмовном усклађивању почело је да се ради још у Међународној енциклопедији образовања, 1994.године.То је било више визионарски. У САД, 2006. године ради се на енциклопедији „Encyclopedia of educational mleadershipnand administration“. Америка и развијене земље су прве почеле радити на терминологији, али развојем менаџмента у образовању и остале земље приступају овом послу. Тако је 2004. године Словачка издала терминолошки речник „Организација и менаџмент школства“ (Organizacia a menazment školstva: Terminologicku a vukladobu slovník).

Менаџменту у образовању није се посвећивала довољна пажња као менаџменту у другим делатностима.

Без обзира на разлике у тражењу појмовног одређења, општа је сагласност да је менаџмент наука, јер има свој предмет истраживања, методологију и законитости до којих долази и да припада групи хуманистичких наука, без обзира што се може применити и у природним, техничким и других организацијама и системима. Постоји опште сагласје и око тога да се без менаџмента једноставно не може, јер је то наука и професија од које зависи и успешност искоришћавања и управљања природним ресурсима. Колико је он битан види се по томе што су земље које су сиромашне природним ресурсима, акценат дале на њиховом управљању, тј. да се са истима остваре постављени циљеви, али уз најмање економске жртве.⁷⁵

У самом разматрању менаџмента у образовању, треба поћи од становишта да он подразумева стручно подручје, научну дисциплину, професију и функцију.

Може се разматрати у:

- ширем смислу као менаџмент у образовању и
- ужем смислу тј. школски менаџмент.

Менаџмент у образовању и достизању циљева образовне институције огледа се у напуштању принципа класичног статично-функционалног принципа пословања и усмерености ка променљивој и флексибилној организацији рада, која мења свој облик и организациону форму са променом захтева који се реализују и променом ситуације. Потреба за проучавањем и применом менаџмента у образовању је настала из потребе професионализације управљања и организовања образовних институција. Професионализација је важан фактор од којег зависи успех не само образовних

⁷⁵ Видети шире о наведеном у: Радосављевић, Милан: Менаџмент – Теорија и пракса, ФОРКУП, Нови Сад, 2015.

институција већ образовања у целини. Ако се посматра у ширем контексту, успешност образовног система повезана је са привредним развојем и просперитетом државе.

Све наведено важи и за нашу земљу с тим што се код нас менаџмент у образовању јавља много касније него у САД и Европи. Још увек није добио улогу и значај који му припада. Ипак потребе за његовим проучавањем и применом су уочене и почиње да добија на свом значају. Све више пажње поклања се циљевима и компонентама које проистичу из циљева. Обично су заступљене три компоненте образовног менаџмента, а то су: менаџмент људских потенцијала, менаџмент знања и етички менаџмент.

Већина аутора који се баве менаџментом у образовању на нашим просторима (Каравидић С. Чукановић М., Шормаз Г. и др.) сматрају да он има следеће процесе:

- планирање,
- организовање,
- вођење. и
- контролу.

Планирање је почетни процес менаџмента у образовању. Овај процес је веома важан јер се њиме постављају циљеви; начини њихове реализације, носиоци активности, временски период и сл. односно утврђују се стратегије.

Кад се разматра планирање у менаџменту у образовању, требају се узети у обзир нивои. Највиши ниво је стратегија на нивоу државе, тј. стратегија образовања. Стратегија је полазно становиште, али не и једино. Овај ниво обухвата све планове Министарства просвете који се односе на само министарство, али и на институције образовања и васпитања које су обухваћене тим плановима.

Следећи ниво планирања односи се на саме институције, тј. основне школе. Овде се сврставају сви планови који се раде у школи, а који су потребни за њено функционисање и законски обавезни. То су: развојни план школе, годишњи план школе који треба да садржи све планове који се раде за ту школску годину и финансијски план школе и др.

Ниво планирања у школи могу се поделити на два нивоа:

- ниво установе,
- ниво одељења.

Одељење је такође заједница која има део елемената организације. На њега се односе планови: наставних, ваннаставних, слободних активности, сарадње с родитељима, локалном самоуправом и други. Ако је одељенска заједница део ученичке задруге, има право и на производњу и продају својих производа. Овај део планирања је у склопу школског менаџмента, уколико се гледа на поделу која заступа образовни и школски менаџмент.

Кад се разматра део послова директора (менаџера) школе који се односи на планирање, постоји низ нелогичности. Директори школа који долазе на ту функцију са места наставника нису оспособљени за велики део овог менаџмент процеса. Они су оспособљени за планирање активности на нивоу свог предмета, али не и на нивоу установе-основне школе. Квалитет њиховог планирања треба да се прати на другачији начин од садашњег. Директори треба да су праћени континуирано, да имају повратну информацију о свом планирању, а првенствено да су компетентни за ову област и да планирање буде у функцији остварења што бољих образовних исхода, а не формалан и задатак који произилази из законских одредби, односно обавеза.

То подразумева едукацију и стално стручно усавршавање јер су промене које се уводе у планирање, веома честе, недовољно припремљене, а често и контрадикторне

Директори основних школа, поред тога што су обавезни да раде планове, они често имају и контролну функцију која се односи на планирање. Праћењем рада наставника у реализацији наставних активности, између осталог директори контролишу планове рада наставника: глобални, оперативни и припрему за час. То је још једна тврдња у прилог менаџмент приступу у овом раду. Директор је менаџер, а да би заиста и вршио ту функцију он мора имати знање, умеће и вештине у свим менаџмент процесима па тако и у планирању.

Процес организовања менаџмента у образовању захвата широко и сложено подручје. Дизајн школе је одређен од стране виших органа, што смањује креативност директора да је мења, или унапређује, што је у ствари концепт универзалне организације који је давно одбачен као успешан. Одређени су и други елементи управљања, као што су: материјални ресурси, број запослених, њихова квалификациона структура, до програма, полугодишта, сатнице, ваннаставне активности, екскурзије, слободно време, итд. Дакле, основна школа је тако постављена да је све прописано и да једино што преостаје директору, али и осталим запосленима је да се креће између законских оквира и да води рачуна да не наруши дате границе. Наведени концепт више личи на војничку или бирократску структуру, него што одговара једној интелектуалној организацији, односно концепцији нове економије образовања и друштву знања у које је развијени свет већ закорачио.⁷⁶

8.2. Људски потенцијали у основној школи

Управљање кадровима и креативним потенцијалима представља срж сваког управљања што је и природно, јер школу чине ученици и запослени, обзиром да од њих зависи пре свега успешност Школе. Управљање сваком организацијом, па сходно

⁷⁶ Видети: Андевски, Милица: Менаџмент образовања, Цеком, Нови Сад, 2001.стр. 29-31.

томе и образовном установом подразумева вештину комуникације, мотивисања и подржавања запослених у њиховим чињењима, или нечињењима.

„Под управљањем људским ресурсима подразумевају се мере и активности које се у поступку планирања, регрутовања, селекције, социјализације, обуке и усавршавања, мотивисања, заштите запослених и примењивања равноправних прописа, предузима менаџмент организације у циљу обезбеђивања ресурса одговарајућих способности, квалитета и потенцијала и њиховог адекватног оспособљавања и мотивисања за постизање очекиваних резултата и остваривање организационих и личних циљева“.⁷⁷

Људски ресурси су најзначајнији ресурси основне школе, јер имају пресудан значај за обезбеђивање њене успешности и остваривање њених циљева. Значај људских ресурса школе је у следећем:

- могућност стављања у функцију свих умних и физичких потенцијала,
- могућност да обезбеде синергетски ефекат (тимски рад),
- могућност остваривања добрих резултата, ако су мотивисани,
- једино људи могу обликовати визију, пројектовати стратегију, имати идеје, дефинисати циљеве, осмишљавати нове начине методе учења...
- могућност дугорочног утицаја на рад школе,
- имају способност самообнављања и развоја,
- могућност повезивања са пословима који имају заједнички циљ,
- улагање у људске ресурсе је најисплативије.

Основни задатак директора основне школе у овом подручју био би да управља кадровима како би они, индивидуално и тимски, на најбољи начин допринели остваривању циљева школе. У томе је потребна добра селекција наставног кадра. Проблем селекције у основним школама у нашем образовном систему је евидентан. Директор по доласку на функцију, затиче запослене који нису селектовани на начин како то он жели. Поставља се питање колико уопште директор може извршити квалитетну селекцију запослених. Законом је одређено да је школа дужна примити наставника у радни однос који је технолошки вишак. То је већ наређење које је директор обавезан да уради, често против своје воље. Нарочито је то изражено у случајевима кад се не јави више кандидата или само један кандидат.

Питање квалитета и образовања људских ресурса се може и треба посматрати још код школовања будућих наставника. У Финској се придаје велика пажња одабиру студената, тј. условима које треба да испуне пре уписа на наставничке факултете. У нашој земљи то није случај. Не врши се таква селекција, а што је још отежавајућа околност да се на поједине смерове наставничких факултета упише недовољан број

⁷⁷ Ivancevich, M. J. (2007.), Human Resources Management, Mc Graw – Hill, International Edition, стр. 5

студената или чак један студент, као што је био случај 2019. године на смеру физике у Новом Саду.

Лош и тежак положај образовања и васпитања у нашој земљи, доприноси таквом стању. То се даље одражава на квалитет и немогућност селекције кадрова у образовању. Тако се дошло до ситуације да нема наставног кадра из математике, технике и технологије, немачког и још неких образовних профила. На таквим радним местима раде студенти или наставници који немају адекватно образовање. Све то утиче на квалитет образовања у целини.

Да би основна школа и њен људски потенцијал, могао одговорити на континуиране и сложене захтеве иновација и промена, потребно је усавршавање стручног кадра. Директор основне школе морао би имати првенствено осећај за сталну едукацију својих запослених кадрова. Како смо у ситуацији немотивисаности наставног кадра, отежавајућа околност је и мотивација запослених за стално стручно усавршавање. Посебно је значајно стварати креативну тензију и атмосферу стручних конфликта, који доводе до изласка из зоне комфора, што намеће потребу да директор иницира стручне, а истовремено сузбија персоналне конфликте.⁷⁸

У основним школама планирање и реализација стручног усавршавања у надлежности је Тима за стручно усавршавање. Тако је углавном у свим основним школама јер је законска обавеза сваке школе и сваког запосленог наставника, стручног сарадника али и директора, да се стручно усавршава. То може бити: интерно и екстерно стручно усавршавање. Такође се може реализовати: групно и индивидуално. Наставници морају имати одређен број часова стручног усавршавања које је дефинисано Правилником. Питање је квалитета стручног образовања те иновирање са новим знањима и технологијама које су неопходне у дигиталном свету и где ученици виших разреда неретко по питању дигитализације више знају од наставника.

Да је почело проучавање и примена образовног менаџмента у нашој земљи, показују истраживања, објављивање научних радова и увођење ове научне дисциплине на поједине факултете. То није случај са свим факултетима који школују наставни кадар. За сада је уведен на великом броју факултета. Основни услов да се повећа интересовање за педагошке факултете је да се побољша имиџ и материјални положај наставника.

⁷⁸ Видети: Радосаљевић, Драгана и други; Управљање конфликтима и стресом, Факултет за пословне студије и право, Београд, 2021.

8.3. Управљање основним образовањем и васпитањем у Србији

Организација и управљање основним образовањем и васпитањем у нашој земљи је у надлежности Министарства просвете, науке и технолошког развоја (МПНТР).

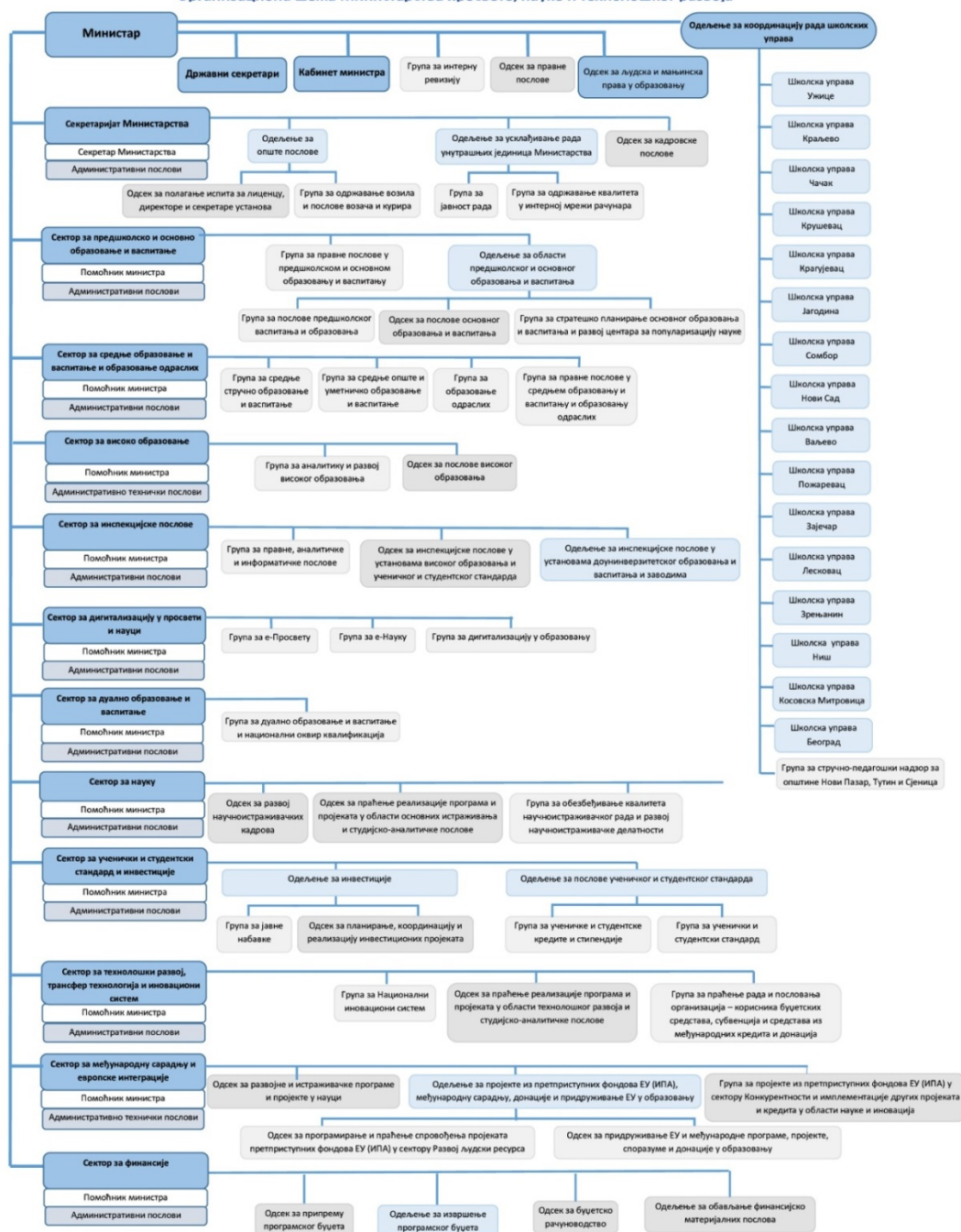
Сходно Закону о државној управи, рад Министарства, као органа државне управе, подлеже надзору Владе. Народна скупштина надзире рад министарства преко надзора над радом Владе и чланова Владе. Преко управног спора судови надзиру законитост појединачних аката Министарства донесених у управним стварима. За штету коју својим незаконитим или неправилним радом Министарство проузрокује физичким и правним лицима одговара Република Србија. Средства за рад Министарства обезбеђују се у буџету Републике Србије.

Министарство делује на основу начела деловања органа државне управе у складу са чланом 7 – 11 Закона о државној управи и као такво је самостално у вршењу својих послова на основу Устава и других законских аката.

Ако се анализира величина и организациона структура Министарства просвете, науке и технолошког развоја, може се доћи до закључка да је то гломазан апарат са дубоком организационом структуром и великим бројем запослених, што се може видети из следећег приказа:⁷⁹

⁷⁹ Информатор о раду МПНТР, септембар 2020.

Организациона шема Министарства просвете, науке и технолошког развоја



У Министарству је на дан 31. августа 2020. године било запослено укупно 334 државна службеника и намештеника, 3 запослена су на мировању радног односа, 12 лица запослено је на одређено време, 4 државна секретара и лица ангажована по уговору.⁸⁰

⁸⁰ Подаци доступни на: www.mpn.gov.rs

Министар просвете, науке и технолошког развоја према доступној систематизацији радних места има 11 помоћника, 10 саветника и секретара. У његовој организационој структури постоји 11 сектора, а један од њих је и сектор за предшколско и основно образовање и васпитање. Као такво је интегрисало три министарства: просвете, науке и технолошког развоја. Иако је било предлога да се ово Министарство учини функционалнијим и да се наука измести у посебно министарство, до тога није дошло. Питање је да ли технолошки развој треба да буде у овом Министарству, посебно у условима када свет убрзаним корацима корача ка дигиталној ери која је одавно отпочела и којим треба да се бави посебно Министарство. С друге стране просвета се налази пред све већим изазовима када је у питање развијање друштва и економије знања у којој ће нестати класично, односно индустријско друштво и традиционална организација и управљање и настати друштво знања са пратећом инфраструктуром.

Овако дубока и хијерархијски дизајнирана структура је мимо свих правила пројектовања, изградње, одржавања и управљања организацијама, посебно када се ради о интелектуалним организацијама, које по правилу не „трпе“ тзв. „узак распон“ менаџмента, са бројним степеницама хијерархијске пирамиде и где се знање, информације, па и идеје успоравају, или њихово кретање и брзина ограничавају.

Иако је Министарство просвете, науке и технолошког развоја једно од најважнијих, у исто време и најмасовније, оно је запостављено и као такво је маргинализовано. У тзв. поделама политичког плена, за ово Министарство готово да нико није заинтересовано, како због нагомиланих проблема, тако и због тога што се ради о радно интензивној делатности у којој постоји огромно присуство живог рада, различитих структура од предшколаца, основаца, средњошколаца, високо образовна структура до доктора наука.

Иста је ситуација и са хетерогеном структуром када је у питању старосна структура, дисперзија високо школских установа, те различити нивои образовања, као и различита техничка и просторна опремљеност. Решење је у децентрализацији и преношење или делегирање одређених овлашћења на ниже, а пре свега на органе локалне самоуправе.

„Преношењем компетенција одлучивања и одговорности за образовање на локалну управу образовни систем се трансформише у скуп децентрализованих, флексибилно изграђених образовних јединица које у узајамним односима условљавања, граде цео систем образовања који има атрибуте више адаптивности конкретним економским и социјалним околностима.“⁸¹

Да су предње констатације тачне, види се по томе, што се министри просвете често мењају и да је мали број министара испунио свој мандат у српским владама. Овим, односно управљањем образовним министарством скоро нико се не жели бавити, јер

⁸¹ Каравидић, Славко, Чукановић, Каравидић Марија: Регионализација и децентрализација образовања у Србији - тренутно стање и могуће смернице, Школа бизниса, Нови Сад, 2009.

носи велике одговорности, а у исто време са оваквим гломазним и централизованим министарством је веома тешко управљати. За последњих три деценије промењено је 17 министара, што значи да је просечно време трајања мандата сваког министра износило око две и по година. За тај временски период, односно мандат, тешко је било шта урадити, а камо ли учинити радикалне и тако неопходне промене у овој области. Стратегије које се раде за временски период од десет година би требало да кореспондира са мандатом министара, који уосталом и предлаже, односно формулише Стратегију. Доласком нових министара, у овој, али и у другим областима, углавном се отпочиње увек из почетка, са нејасним, нетранспарентним и недовољно припремљеним политикама за њену имплементацију, чак и када су у питању доста јасни и логични закључци.

8.3.1 Законски оквир управљања-руковођења основном школом у Србији

Постоје многа законска и подзаконска акта којима је регулисана организација, управљање и функционисање основном школом. Велики број њих временом се изменио, допунио, а нека су престала да важе. Генерална констатација је да је сфера управљања образовним, као и другим јавним системима пренормирана, што спречава или успорава иновације и увођење промена. То значи да ће образовни системи по правилу заостајати у свом развоју, како због своје затворености, гломазности, тако и због објективног „кишобрана“ државе, јер се не дозвољава конкурентност у овој сфери, као лек за многе болести сваког организационог система, па и када је у питању Школа.

Пренормираност основне школе је до те мере присутна, да би требало да у истој постоје читави правни тимови да тумаче, али и спроводе прописану регулативу. Прописи су често нејасни и у једном делу непримењиви у пракси. Постоје прописи који се доносе на нивоу државе, али и они које доносе саме школе. Поред великог броја нових правилника, мењају се често или допуњују стари закони, правилници, упутства, инструкције, итд. Тако је један од најважнијих закона – Закон о основама система образовања и васпитања по неколико пута, допуњаван Законом о изменама и допунама. Те промене закона су доносиле новине са којима би директор школе и његов тим морали бити упознати. Оне се односе на: евиденцију у образовању и васпитању, јединствени информациони систем просвете, јединствени образовни број као и усклађивања са новим Законом о заштити података о личности, здравственој заштити. Обично измене једног законског акта у просвети захтевају познавање низ других јер су везани за њих.

Већину закона али и њихових измена директор школе требао би добро познавати и примењивати их у свом раду. Иако директор има помоћ правника, тј. секретара школе који га саветује о правним питањима, он би требао континуирано пратити све законе и измене. То су закони који се непосредно тичу рада директора школе, закони везани

за наставу, наставне планове, закони из подручја рачуноводства, закони који се односе на радни однос, нормативе рада школе и запослених и многе друге. Како закони прате промене у основној школи, а њих је у последње време веома много, тако се стално мењају или допуњују. Све то захтева од директора едукацију и праћење законске регулативе која се односи на основну школу, али и свега онога што се ради у свету. Директори основних школа треба да су и активни учесници у доношењу законских аката са својим предлозима, анализама, стручним радовима, а не само да су на нивоу познавања ових прописа.

Законима у овој области треба да су у потпуности омогућена заштита дечјих права. То значи познавање и примену: Конвенције о правима детета, Повеље Савета Европе о образовању за демократско грађанство и образовању за људска права, Закона о забрани дискриминације и других. У праћење и реализацију закона у нашој земљи често су укључене међународне, првенствено европске организације. Тако је кроз заједнички програм Европске уније и Савета Европе покренуто „Подстицање демократске културе у школама у Србији“.

Након тога постоје смернице у виду закључака и препорука. Овај програм којим се подстиче постављање демократије и демократске културе у средиште циљева образовања, користан је за рад директора школа али и надлежних органа.

Поред овога Европска унија спровела је и још увек спроводи пројекте у циљу помоћи у стварању Националног оквира за наставне планове, креирању одрживог програма за обуку наставника и осталих подручја у образовном систему наше земље.

Важан документ за основну школу је „Европа 2020.“ у којој се последње 2 смернице односе на побољшање перформанси система образовања и социјалне инклузије.

Без обзира о којим се европским и међународним организацијама и законима радило, а који су од користи образовању и васпитању у нашој земљи, важна је њихова примена и спровођење у пракси. Да би се то радило на добар начин, потребно је првенствено њихово добро познавање и анализа њихове примењивости у наш образовни систем. За то је потребна добра припрема и обученост кадра. Типичан пример је у потписаним међународним конвенцијама које се нису могле применити у пракси.

Код поштовања законских одредби важан је комплетан ланац и све његове карике руковођења основном школом. То значи уважавања учешћа од ученика до министра, преко наставника, директора школе, до министра.

Кад је у питању законска регулатива у основној школи, пред директора се стављају захтеви континуираног упознавања, праћења, примене али и активног учешћа у доношењу од оних на нивоу школе па до државних. Директор школе требао би аналитички и критички заузимати ставове према правилницима и законима и то

преносити надлежним органима. У доношењу ових закона, важно је стварно стање у просвети али и могућности њихове примене. Зато је важно мишљење базе.

Често се у доношењу закона не уважавају мишљења ученика, али и наставника и директора школе. Та појава је још присутна и данас и потребно је мењати. На тај начин ће се повећати демократска култура у образовању, а смањити централизам. Сталне промене прате и законска акта, њихова измена, допуна и сл. Тешко је на прави начин испратити, разумети и тумачити оволики број законских аката. Често пута не конкретизују и на разумљив начин, доносе новине, па директори нису у стању да их разумеју и примене. Ако се овом броју новообјављених законских аката, додају и уредбе, наредбе, дописи, мере и слично, које треба да се проуче и примене, може се закључити да су директори али и остали запослени, преоптерећени.

8.3.2. Организовање и управљање основном школом у Србији

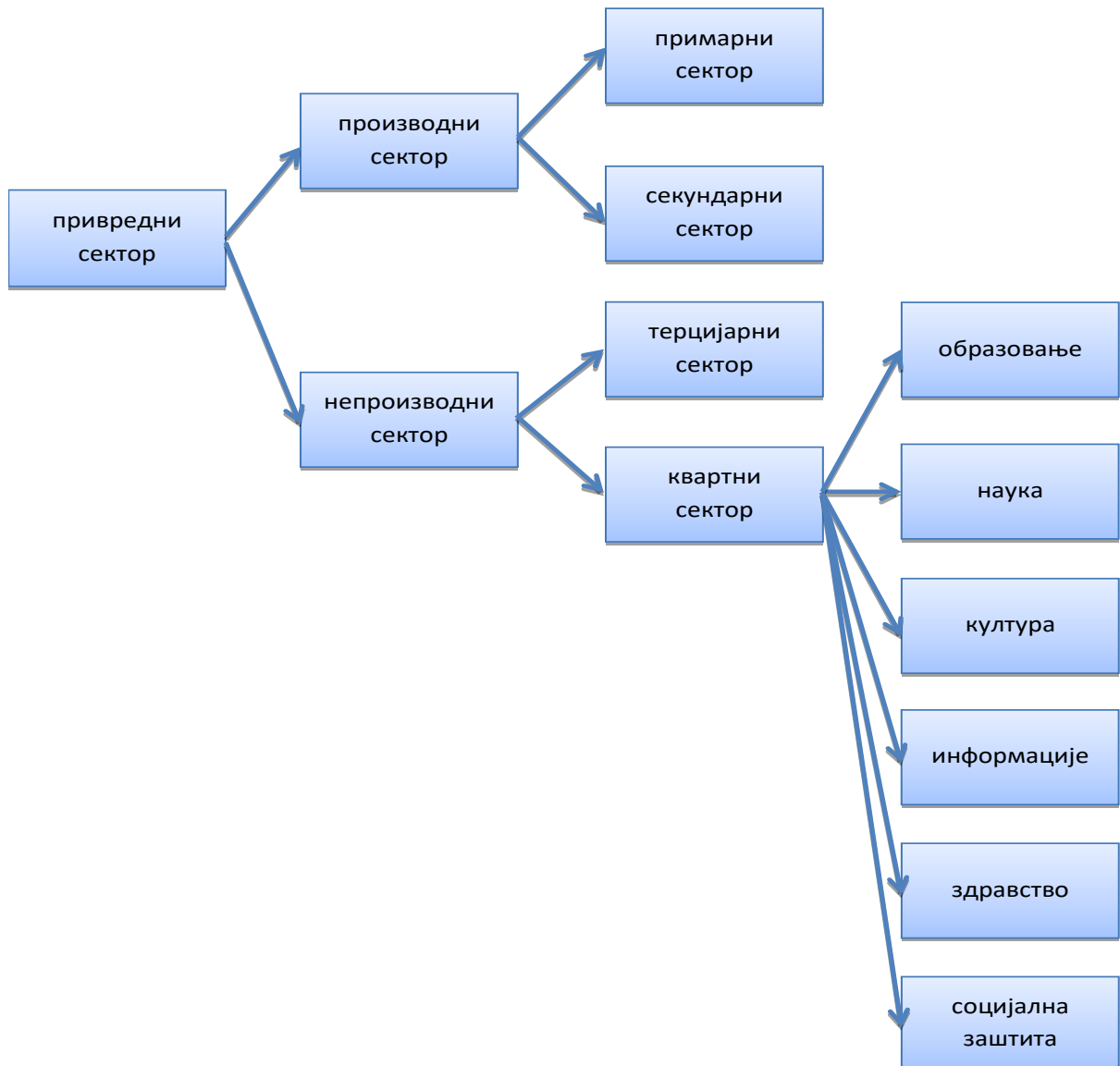
Организовање је једна од најважнијих делатности којом се човек може бавити. Показује се да све што је створено од настанка човека до данашњих дана настало је кроз процес организовања, као сврсисходне људске делатности у којој се компонују елементи природног и вештачког, како би се створио функционалан систем да одговори на своју мисију.

За сваку организацију је карактеристично да она мора бити отворен систем, јер је из теорије система познато да су затворени системи осуђени на пропадању. Такође је познато да сваки систем тежи ентропији, као мери несређености система. Сваки организовани систем тежи да се врати у своје природно стање а то је стање неорганизованости које је природније стање у односу на организовање. Отуда и потреба да се организациони системи перманентно реорганизују, односно дезорганизују, као услова за ново организовање.⁸²

Организовање као делатност се различито одвија у примарном, секундарном, или терцијарном сектору. У последњој деценији на значају је добио квартални односно онај део терцијарног сектора који се бави образовањем, социјално здравственом заштитом, информацијама, медијима, науком, како је приказано на следећој слици:

⁸² Видети: Радосављевић, Живота: Теорија организовања, (скрипта) ФТБ, Београд 2004.

ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ КАО ПОДСИСТЕМ



Ово су високо интелектуалне организације на које се не могу применити класични принципи пројектовања и изградње, односно организовања. У овом сектору доминира живи рад. Показује се да је рад са људима најтежи и да организације које имају веће присуство живог рада имају мању поузданост од система који се заснивају на минулом, односно на раду машина, робота, дигиталних и интелигентних система. Основна школа, како је и наглашено припада кварталном сектору са великим бројем различитих субјеката, различитих потреба, интереса, жеља, итд. Зато је исти тешко организовати и истим управљати, посебно у условима када је потребно применити линеарна решења и одлуке на нелинеарне проблеме, односно различите људе.

Организациона шема основних школа у Србији је веома слична јер је централизација система основног образовања веома јака. Орган управљања је школски одбор, а

руковођења – директор школе. Састав стручне службе зависи од броја одељења. Школе које имају преко 32 одељења имају запосленог педагога и психолога са пуним радним временом. Школе са мање одељења имају по 1 стручног сарадника или су запослена оба, али не са пуним радним временом. Поред ова два стручна сарадника, основне школе имају и библиотекара. Број наставника такође зависи од фонда часова тј. одељења. Основне школе немају други профил стручњака као нпр. у Словенији или Хрватској, иако постоји реална потреба за тим стручњацима. У редовне државне основне школе уведена је инклузија и постојала је, и још увек постоји, потреба за дефектолозима. То је случај и са логопедима. Велики број деце која иду у основну школу имају логопедске проблеме али основне школе немају могућност запошљавања логопеда.

Основна школа законски припада основном образовању и васпитању. Оно је делатност од непосредног друштвеног интереса и остварује се као јавна служба. Систем основне школе уређен је тако да спроводи одлуке надређеног система.

Још увек је разредно-предметни систем са јасно утврђеним распоредом часова. Разредну наставу изводи један, а предметну више наставника. У разредну наставу су временом укључени наставници страног језика и изборних предмета. Ученици су различито оптерећени. Организациона структура основне школе у Србије је дубока и потребно јој је реструктурисање. То би значило нову реформу и резове који би изазвали незадовољство запослених, али који би дубину те организације свели на потребнију меру. То је сложен и обиман посао. Њега би требало добро планирати и реализовати на добар начин јер би у противном то била још једна неуспешна реформа, промена и сл.

Замисао да се неке службе у школи, као што је финансијска и административна, оформе на локалном нивоу, тј. да на нивоу општине буде једна, нпр. финансијска служба која би обављала послове за све школе није се никад озбиљније ни разматрала. Само тај пример изазвао би многе промене од стварања вишка радника по школама, до организације новог начина рада од школе до министарства.

8.3.3. Школски одбор

Школски одбор је апропор надзорном, или раније управном одбору орган управљања који формално има највиши хијерархијски ниво и највећу моћ у Школи. У основним школама Србије по законским прописима он има девет чланова, од чега су три представника запослених. Слично је и у земљама региона (бивше југословенске републике), с тим што се разликује по броју чланова-представника запослених. У БИХ-Републици Српској и Хрватској Школски одбор има седам чланова. У Црној Гори законом је одређено да школски одбор не може имати мање од пет и више од седам чланова, а чине га: по три представника Министарства, један представник запослених и један представник родитеља.

У Словенији Школски одбор-Савет завода, састоји се од три представника оснивача, пет представника школе и три представника Савета родитеља. Поред директора школе који је орган руковођења, Школски одбор је орган управљања у школи. Има девет чланова: три члана су представници локалне самоуправе, три су члана представника запослених у школи и три су представника родитеља, а обично се бира још један представник родитеља чије дете ради по индивидуализованом образовном програму. Мандат чланова школског одбора траје четири године. Чланове школског одбора који су представници локалне самоуправе бира локална самоуправа. Чланове који су представници родитеља предлаже Савет родитеља школе а представници наставника предлажу се на Наставничком већу.

Надлежности школског одбора су:⁸³

- доношење статута и других општих аката и давање сагласности на акт о организацији и систематизацији послова;
- доношење школског програма, развојног плана, годишњег плана рада, усвајање извештаја о њиховом остваривању, вредновању и самовредновању;
- утврђивање предлога финансијског плана за припрему буџета Републике Србије;
- доношење финансијског плана установе, у складу са законом;
- усвајање извештаја о пословању, годишњег обрачуна и извештаја о извођењу екскурзија, односно наставе у природи;
- расписивање конкурса и избор директора;
- разматрање поштовања општих принципа, остваривања циљева образовања и васпитања и стандарда постигнућа и предузимање мера за побољшање услова рада и остваривања образовно-васпитног рада;
- доношење плана стручног усавршавања запослених и усвајање извештаја о његовом остваривању;
- одлучује по жалби, односно приговору на решење директора;
- обављање и других послова у складу са законом, актом о оснивању и статутом.

Орган управљања доноси одлуке већином гласова укупног броја присутних чланова.

Од чланова школског одбора не траже се знања из подручја образовања и васпитања пре доласка у школски одбор. Поставља се питање њихове стручности у доношењу важних одлука. Поред тога део чланова представника локалне самоуправе су често чланови политичких партија па то може значити мешање политике у рад школе. Ако се анализира стручност представника родитеља, такође је доведена у питање њихова компетенција за рад у школском одбору. Највећи број чланова школског одбора, а који нису из редова наставника, први пут се сусреће с проблематиком образовања и

⁸³ Члан 119 Закона о основама система образовања и васпитања ("Сл. гласник РС", бр. 882017, 27/2018 – др. закон, 10/2019 и 27/2018 – др. закон, одређује надлежности школског одбора

васпитања. Слична ситуација је на простору ex Југославије кад су у питању чланови и надлежност школског одбора. Важан је и однос броја представника. Па се тако креће од једног представника запослених у Црној Гори до пет представника у Словенији.

Синдикати у образовању Србије су тражили промену структуре Школског одбора у корист наставника и стручности. Нарочито је била дискутабилна одлука (која је на снази) да избор (именовање) директора врши министар просвете. Синдикати сматрају да једна особа (министар) не може да контролише око 1.700 директора школа и да је то јачање централизације. План рада Школског одбора је саставни део Годишњег програма рада, а извештај о његовом раду саставни део годишњег извештаја о остваривању годишњег плана рада школе. Евалуација о резултатима и квалитету рада школског одбора требала би се темељније радити. Ситуација са бирањем чланова Школског одбора требала би се мењати у корист стручности и компетентности. Школски одбор такође је надлежан код избора, односно смене директора, ако се огрешио у законе и друге прописе који регулишу њихов рад, што је доводило до бројних проблема.

У пракси су се дешавали случајеви да запослени изаберу једног кандидата, а школски одбор другог. Министарство просвете је пресуђивало. Избор кандидата треба да је у надлежности запослених јер они су компетентнији зато што имају боља сазнања него чланови школског одбора. Управо је то подлога за бројне неправилности и оставља простор кандидатима који су страначке личности, који нису заслужили место директора, које колектив не жели за директора и слично.

Јасно је да и у привредним друштвима, па сходно томе и у образовним установама и основним школама треба професионализовати и органе управљања, односно школске одборе. Контраверзно је да једну високо интелектуалну и компетентнију организацију, као што је Школа, воде некомпетентни људи. Увођењем професионалним школских одбора, школе би повећале своју успешност, али и задовољство ученика, наставника, родитеља и других.

8.3.4 Директор школе

Директор као институт се још увек доминантно задржао у основним и средњим школама у Србији. Његово место и улога су се временом мењали, али је директор у свим периодима имао јаку моћ и одлучујући утицај на успешност организовања, односно управљања организационим системима. Зато се у развијеним земљама на избор, односно именоване директора, односно другог стратешког руководиоца поклањала посебна пажња, јер је он „диригент оркестра који пише ноте, комплетира свој тим и поступа по партитурама ради остварења дефинисаног циља, или циљева.⁸⁴

⁸⁴ Радосављевић, Живота: Предавање на докторским студијама из Пословне стратегије, на Факултету за пословне студије и право, Београд, школске 2017/2018.

8.3.4.1. Именовања и компетенције директора основне школе – историјски контекст

Свака стратегија представља основ за формулисање правних, организационих, финансијских, људских и других потенцијала. Ово је логично, јер стратегија показује пут којим једно друштво иде и инструменте који су неопходни да се остваре дефинисани циљеви. Наведено важи и за основно образовање, уз напомену да су директори на првој позицији за реализацију утврђене стратегије.⁸⁵

Директор је у последњих три деценије биран, или именован на различите начине уз прописивање потребних критеријума, или услова за избор, односно именовање. Законом је углавном било прецизирано да се избор директора врши на основу јавног конкурса из редова наставника, учитеља или стручних сарадника. Услови за избор директора мењали су се и то: од 1992. до 2002. године законом је било прописано да за директора основне школе може да буде лице које има више или високо образовање, док за директора средње школе морало је високо образовање. Такође један од услова био је 5 година стажа у просвети и положен испит за рад у образовању. Изменама и допунама закона од 2002. године за основне и средње школе за избор директора као услов наводи се да лице мора да има високо образовање.

Важећим Законом о основама система образовање и васпитања који је ступио на снагу од 11. септембра 2009. године чланом 59. став 4. прописани су следећи услови за избор, односно именовање директора школа: дужност директора школе може да обавља лице које има одговарајуће образовање (на студијама другог степена почев од 10. септембра 2005. године и на основним студијама у трајању од најмање четири године, по пропису који је уређивао високо образовање до 10. септембра 2005. године) за наставника те врсте школе и подручје рада, за педагога и психолога; дозволу за рад; обуку и положен испит за директора установе; најмање пет година рада у установи на пословима образовања и васпитања након стеченог одговарајућег образовања – 5 година радног искуства у образовању са високим образовањем.

Годину дана након доношења Стратегије образовања (2012), донесен је Правилник о стандардима компетенција директора. Кључни део у критеријума је сфера управљања и организовања, односно њихови процеси. Међутим, показује се да су ово и најслабије стране управљања основним школама. Иако је у стандардима компетенције предвиђено да директор треба да познаје и финансијско и административно управљање радом школе, то се у пракси не дешава, јер се ради о суптилној области у чијој основи је управљање парама и трошковима. Директори, једноставно не знају да управљају финансијским и трошковним крвотоком Школе, као срж сваког управљања.

У Правилнику о стандардима компетенција директора се не истиче способност управљања у револуционарном окружењу, где се промене брзо дешавају и где је

⁸⁵ Видети: Стратегију развоја образовања у Србији до 2020.

потребно на исте адекватно реаговати. Ово посебно важи у условима када су промене у просвети све чешће, ненајављене и без адекватне примене и често веома компликоване за имплементацију. Стога се многе промене дочекују са отпором запослених, где се велика енергија троши у сламању тих отпора, што доводи до погоршавања односа на релацији директор-запослени.

Повезано са претходним је и критеријум креативности и иновативности, који у условима великих промена добија посебно на значају. Ово је и очекивано, ако се зна да је српско школство централизовано и да није повољан амбијент за увођење иновација. Директори који настоје да створе иновациону атмосферу, често могу да буду и санкционисани, што упућује на закључак да се ради о бирократизацији у којој се награђује лојалност, а санкционише кративност и иновативност. С друге стране и сами директори захтевају да се ради баш онако како то захтева врх, закони, инструкције, наредбе, итд. што упозорава на блокду идеја и огроман креативан потенцијал који постоји у основној школи. Колико је наведено присутно у српском друштву, видљиво је и у кризи пандемије Короне – 19 где су спровођемне мере и директиве које су биле супротне логици и које су пре производили нове проблеме, него што су их решавали.⁸⁶

8.3.4.2. Именовање или избор директора школе

У теорији, али и пракси менџмента се појављује дилема, да ли се директор, или други функционер бира, односно врши избор, или се именује. Дилема нема само формални, већ суштински значај. Ако се директор бира, односно врши избор, то значи да чланови групе по слободној вољи бирају себи вођу и да њему дају поверење да их води, односно да извршава послове и налоге групе која га је изабрала. Ово је демократско начело, за кога су знали људи још у првобитној заједници, када су чланови ловачке групе одлучивали ко ће их водити, или су за поглавицу, односно вођу рода, односно племена консензусом одлучивали о старешини рода, или племена. Ако је макар и један члан из рода имао резерве на избор вође, или старешине, избор се није могао извршити и тражило се друго решење. Иако се радило о примитивном друштву, може се говорити о високом нивоу демократије по овом питању, што није случај у савременим условима, где се руководиоци не бирају, већ именују.⁸⁷

Именовање директора, или другог руководиоца је аутократски начин избора, или постављења руководиоца. Група, односно они којима ће директор, или руководиоц управљати, или водити, немају утицаја на доношење одлуке о свом руководиоцу. Вођа, или руководиоца се овде намеће, често и против воље групе и независно од тога шта они мисле о одређеној особи.

⁸⁶ Видети Управљање пандемијом кризе Цороне – 19, немедицински приступ

⁸⁷ Радосављевић, Милан: Менаџмент – Теорија и пракса, ФОРКУП, Нови Сад, 2015.

Нема дилеме који је је начин доношења одлуке о директору квалитетнији. То је избор, а не именовање. Они који врше избор свог вође, по правилу су спремнији да извршавају његове одлуке, спремни су да учествују, односно партиципирају и побољшавају квалитет управљачких одлука, што повећава успешност сваке организације. Наметнути директори по правилу нису омиљени, они најчешће представљају оптерећење за колектив и нису спремни да партиципирају, односно да изложе себе већем оптерећењу и напорима за већу организациону успешност. Именовање директора против воље колектива, а уз „благослов“ моћника изван колектива је први корак ка нарушавању међуљудских односа, али и корак ка неуспешности организације. Зато дилема између избора и именовања заправо нема, јер је избор право решење.

Имајући у виду ситуацију у Р. Србији по питању директора основних школа, јасно је да често долази до условно речено сукоба између школе, односно колектива и Министарства за просвету, науку и технолошки развој, где се именује директор школе мимо мишљења колектива школе, па чак и супротно њиховој вољи. Протести који су се дешавали у основним школама у Србији у вези избора директора су показали да су као победници излазили родитељи, ученици и колектив школе и да је министар морао да прихвати кандидата кога предлаже колектив.

Јасно је да именовање директора не може дати добре резултате у вођењу школе. За наведено делимичну одговорност носе и сами директори који су спремни да буду именовани (а не изабрани) иако их колектив, али и ученици, односно родитељи не прихватају, јер је јасно да само добри међуљудски односи и прихватљивост директора од стране колектива могу донети успешност школе.

8.3.4.3. Унутрашњи или спољни кандидат за директора

Повезано са претходним питањем је и дилема, да ли предност у избору директора дати инсајдерима, или ексајдерима. Истраживања показују да један, односно други начин избора има својих добрих, али и лоших страна. По правилу добре стране инсајдерског избора, су лоше стране ексајдера. И обратно.

Чињеница је да по овом питању нису вршена истраживања како у Србији, тако и шире. Литература о наведеном је такође сиромашна. Ипак свакодневна искуства показују да је веома мали број директора основне школе који су дошли из других школа, или установа и да је у пракси доминантан избор инсајдера за директора основних школа.

Аргументи и опредељења за и против инсајдера, односно ексајдера су различити.

Избор за директора из колектива има предност, што колектив зна квалитет сваког појединца, његове стручне, али и људске квалитете, односно способности да усмерава, мотивише, односно управља школом. Ово је реална предност, јер се показује да појединци у појединим школама проведу свој радни век, да људи из свог колектива

бирају најбоље и да су спремни да стану иза свог избора и када је он условно речено погрешан.

Други аргумент је што инсајдер познаје стање у колективу, односно школи, евентуалне проблеме, међуљудске односе, до добрих и лоших страна сваког појединца. Инсајдер може у релативно кратком року да отклони и елиминише постојеће проблеме, односно да унапреди пословање и функционисање школе. Наведено доводи до констатације да је инсајдер боље решење за избор директора, него ексајдер.

Ипак, инсајдерско решење у избору директора има и својих лоших страна. У питању је дугогодишњи односи са људима, односно наставницима у колективу где се могу стварати непринципијелне коалиције, до кланова у којима постоје групе које следе своје интересе. Директор изабран из колектива, посебно уколико није јака личност, често прибегава незамерању са члановима колектива и толерише њихово понашање и поступање.

Избор директора изван колектива има добру страну што не припада никоме, и што може принципијелније да управља школом, без привилегија и толерисања понашања појединаца. Он представља „свежу крв“ која може бити решење, посебно у школама које имају поремећене међуљудске односе, у којима постоји лоша оцена од екстерних контрола, или где су се јављали или дешавали проблеми између наставног особља, али и између наставника и ученика, односно родитеља, те честих афера. У оваквим ситуацијама, готово је нужно изабрати директора изван колектива, што је и логично, јер је тешко, односно немогуће променити колектив, или његов већи део.

Ипак, лоша страна новог човека за директора је у томе што не познаје ситуацију, односно стање у школи, међуљудске односе, не познаје формалне, односно неформалне вође и смер у коме се ове групе крећу. Нови човек може бити и ситуацији да га колектив не прихвати, посебно ако испољава увођење радикалних и промена којима колектив пружа отпор. С друге стране, директор ексајдер и сам треба да прихвати колектив, онакав какав је и да га постепено мења у складу са својом визијом вођења школом. Дакако, ово је лако рећи, али је тешко остварити, јер се ексајдер често осећа као страном тело у колективу, који је често изолован од других чланова колектива.

Проблем се усложњава када на место директора школе поред ексајдера, учествују и појединци из школе. Уколико се деси да буде изабран директор изван колектива, кандидат, или кандидати могу створити коалицију и пружати отпор новоизабраном директору изван колектива. У овом случају се развијају бројне интриге, исмејавања и омаловажавања којима може да одоли мали број појединаца.

Решење у елиминисању наведених слабости избора директора може бити у томе, да директори који намеравају да конкуришу у одређеној школи треба да имају инсајдерске информације, на основу којих ће донети одговарајућу одлуку.

8.3.4.4. Најповољнија ситуација за именовање (избор) директора

Избор директора, односно првог човека сваке организације, представља најзначајнију одлуку, како када је у питању јавни, тако и приватни сектор. Ово из разлога што лоша одлука по овом питању може уништити све оно што је организација добро урадила у вишегодишњем периоду. Због тога се у избор, односно именовање стратешког руководиоца, често укључују специјализоване агенције, консултанци, мултидисциплинарни тимови састављени од кадровика, психолога, социолога, правника, итд. Пракса је да се често потенцијални кандидати за директора тестирају и проверава њихова прошлост, тј. колико су били успешни, или неуспешни у вођењу досадашњих организација, њихове добре и слабе организације.

Анализе показују да се при избору директора у великим пословним системима анализира и квалитет организације којом будући директор треба да руководи. То значи да избор, или именовање директора није само технички, односно правни проблем, већ је то организационо филозофско питање, јер се из избора, или именовања директора и постављање критеријума може назрети куда, односно којим правцем организацију треба усмеравати.

Уколико се ради о колективу где постоје јаки појединци, односно ако се ради о интелектуалној организацији, потребно је поставити јаке директоре, односно директоре са већим степеном образовања и са провереним резултатима у прошлости. У анеминим, односно менуелним организацијама, постављање или именовања високо компетентног директора неће довести до побољшања успешности организације. Ово може бити контрапродуктивно за онога који долази на место директора, јер ће у мануелној организацији „изгорети“ јер га неће разумети колектив. С друге стране, оне неће разумети колектив, посебно уколико жели радикалне промене, јер се доказано да спремност на промене стоји у управној пропорцији са степеном образовања, годинама старости, или радним искуством.

Речју, при избору првог човека организације треба водити рачуна о организационој култури и понашању, те каква је личност била пре на месту директора. Најприхватљивија је варијанта, да после слабог, односно неуспешног директора буде именованог директор, јер се очекује да после лошег директора не може бити лошије. Најлошија је ситуација када директор долази после успешног и директора који је имао велику подршку колектива. Тада сваки пропуст, или негативност ново именованог директора наилази на коментар, односно отпор колектива.

Наведене теоријске спознаје из управљања пословним организацијама се могу адекватно применити и на непроизводне системе, па сходно томе и на основне школе, јер су правила управљања универзална, јер се свуда планира, организује, води,

координира и контролише. Разлике су само у начину на које се ови елементи менаџмент процеса реализују.

8.3.4.5. Избор директора основне школе у Србији

Закон о основама система образовања и васпитања Србије и Правилник о ближим условима за избор директора установа образовања прописује процедуре и критеријуме за избор директора, тј. услове које треба да испуњава.⁸⁸

Према наведеном Правилнику, директор образовне установе може да буде лице које је високо образовано и има звање наставника, васпитача или стручног сарадника. Поред тог услова директор мора имати психичку, физичку и здравствену способност за рад са децом и ученицима, имати српско држављанство, и познавати језик на коме се остварује образовно-васпитни рад. Додатни услов је и да лице није осуђивано правноснажном пресудом за кривично дело за које је изречена безусловна казна затвора у трајању од најмање три месеца, као и за следећа кривична дела: насиље у породици, одузимање малолетног лица, запуштање и злостављање малолетног лица или родоскрнављење, кривично дело примање мита или давања мита, кривично дело из групе кривичних дела против полне слободе, против правног саобраћаја и против човечности и других добара заштићених међународним правом, без обзира на изречену кривичну санкцију, и за које није, у складу са законом, утврђено дискриминаторно понашање.

У Србији директора школе именује министар, а школски одбор расписује конкурс. Интересантно је да се за директора основних школа у Србији најчешће бирају наставници физичког образовања. Испоставља се да су они и најмање компетентни да управљају школом као организационим системом. Ипак, показује се да су они омиљени код ученика, да имају спортску културу у којој се такмичењу пружа рука и не робују детерминизму.⁸⁹

У европским државама али и на глобалном нивоу, избор директора се разликује. Државе где је основно образовање у надлежности локалних власти, директора бира локална самоуправа, школски одбори и школски савети. Директоре школа често бирају оснивачи школа. Тако у Македонији, Естонији и Литванији директора школе именује председник општине, чији је оснивач општина. У Шпанији за именовање директора задужена је мешовита комисија састављена од представника власти и запослених. У Немачкој и Аустрији избор директора је у вези федералног уређења, тј. у тај посао укључене су регионалне, односно покрајинске власти. У Аустрији избор директора бира министар између три предложена кандидата.

⁸⁸ Правилник о ближим условима за избор директора установа образовања објављен је у: "Службени гласник РС", број 108 од 24. децембра 2015.

⁸⁹ Истраживање Уније синдиката просветних радника Србије у 2017.

Као што се може видети, у различитим земљама постоје различити начини избора, односно именовања директора образовне установе. Чини се да је најфункционалнији онај начин избора по коме директора бира колектив, односно орган управљања, а именује, или тај избор потврђује Министар. Овде се уравнотежују, односно елиминишу потенцијални сукоби.

8.3.5. Надлежност и одговорност директора установе

„Директор је одговоран за законитост рада и за успешно обављање делатности установе. Директор за свој рад одговара министру и органу управљања.“⁹⁰

Директор основне школе руководи школом. Његов спектар послова је веома широк и разноврсан. То захтева и спектар знања и умећа директора као личности и стручњака.

У Закону су наведени послови и радни задаци којим се бави директор; од планирања, организације, финансија па до сарадње са различитим институцијама и појединцима, од којих су најважнији:⁹¹ „

- Планирање и организовање остваривања програма образовања и васпитања и свих активности установе
- Старање о осигурању квалитета, самовредновању, остваривању стандарда постигнућа и унапређивању образовно-васпитног рада
- Одговорност за остваривање развојног плана основне школе
- Одлучивање о коришћењу средстава утврђених финансијским планом и одговара за одобравање и наменско коришћење тих средстава, у складу са законом
- Сарадња са органима јединице локалне самоуправе, организацијама и удружењима,
- Пружање подршке у стварању амбијента за остваривање предузетничког образовања и предузетничких активности ученика
- Организација и вршење инструктивно-педагошког увида и праћење квалитета образовно-васпитног рада и педагошке праксе и предузимање мера за унапређивање и усавршавање рада наставника и стручних сарадника
- Планирање и праћење стручног усавршавања запослених и спровођење поступка за стицање звања наставника и стручних сарадника
- Одговорност за регуларност спровођења свих испита у установи у складу са прописима
- Предузимање мера у случајевима повреда забрана из чл. 110-113. Закона

⁹⁰ У члану 126 Закона о основама система образовања и васпитања („Сл. гласник РС“, бр.88/2017, 27/2018, 10/2019, 27/2018 и 6/2020) наведене су надлежности и одговорност директора школе.

⁹¹ Закон о основама система образовања и васпитања

- Предузимање мера ради извршавања налога просветног инспектора и предлога просветног саветника, као и других инспекцијских органа
- Одговораност за благовремен и тачан унос и одржавање ажурности базе података о установи у оквиру јединственог информационог система просвете.
- Обавеза благовременог информисања запослених, ученика и родитеља, односно других законских заступника, стручних органа и органа управљања о свим питањима од интереса за рад установе у целини
- Сазивавање и руковођење седницама Наставничког већа, без права одлучивања
- Обавља и друге послове у складу са законом и статутом.”

Из наведеног пописа послова и радних задатака директора школе, може се закључити да се ради о о бројним и сложеним пословима, те комуникацима са бројним тимовима, институцијама, што додатно потврђује да се овим послом морају бивити компетентни и школовани стручњаци за област организовања и управљања. Његова успешност се оцењује на дуги рок, односно када ученици, односно стручњаци почињу да додају одређене резултате. Успешност управљања школом се такође не може оцењивати док је директор на функцији директора, већ најмање пет година од када заврши мандат у одређеној школи. Ово намеће потребу да директор школе мисли и ради у корист будућности, тј. да изгради институцију и колектив који ће функционисати успешно и након његовог одласка.

8.3.6. Компетенције директора основне школе у свету и у Србији

Компетенције се различито одређују. Оне се често изједначавају са стручношћу, или вештинама, односно меродавношћу. Повезано са компетентношћу је и опсег надлежности, односно у којој мери одређена компетентност омогућава појединцу или институцијама да се бави одређеним послом, занимањем. Ово је присутно у образовању, посматрано кроз образовне нивое, где сваки ниво (предшколско, основно, средње и високо образовање) имају своје компетенције, па и надлежности да издају јавне исправе за сваки образовни ниво.

Не улазећи у детаљнију анализу могућих одређена компетенција, чини се да је најприхватљивија следећа: „Компетенција је скуп повезаних посебних карактеристика, попут знања, вештина, искуства, ставова који утичу на квалитет неког посла, односно професије. Међу најзначајније елементе компетенције су: знање вештине, способност, понашање и личне особине.“⁹²

Компетенције директора, односно главног руководиоца неког система се разликују од других професија и њихових компетенција. Овде су доминантна стручна знања из области управљања, организовања, координације, вођења, односно лидерства, контроле, односно комуникације, али и социологије, психологије, рада са људима, и др. Зато је неприхватљиво да се за директора школе именују или бирају лица која су

⁹² Велики речник . Мање познатих речи, Београд, 2015.

завршила неменаџерске, односно непословне факултете, попут Филолошког, Филозофског, Хемијског, Физичког, Факултета за физичко васпитање, односно других факултета, јер се на тим факултетима не добијају знања која су потребна за управљање и организовање школе.

Да парадокс буде већи, често се из учионице, или лабораторије, односно сале „извуче“ одличан наставник за ту област и од њега по правилу направи лош директор, што је и природно, јер успешан наставник из српског енглеског или другог језика, односно друге специјалности, не мора бити и најчешће није добар директор образовне установе. Ово је честа пракса у именовану директора у основним, или средњим школама у земљама транзиције и у Р. Србији, што оставља озбиљне последице на успешност ових институција.

8.3.6.1. Компетенције директора школе у свету

Свака земља у својој номенклатури занимања одређује компетенције које нека професија мора да испуни да би била верификована, односно призната и да би се могла наћи на тржишту рада. Оне су као што је констатовано повезане са надлежностима и меродавношћу, тако да једне компетенције важе за директоре предшколске, основне, средње или високо образовне установе. Сваки од наведених нивоа располаже специфичним знањима, али и технологијама, односно алатима за управљање образовним системима. Компетенције су динамични феномен, што је и логично, јер се знање мења великом брзином, тј. нестају потребе за старим и настају нове потребе које захтевају нова знања, вештине и способности да би се одговорило на нове изазове који се јављају у образовању, али и у другим секторима привреде и друштва.

У Енглеској је Одељење за образовање (Department of Education) 2015. године издало документ „Национални стандарди за директоре 2015. године“. Тај документ садржи четири подручја: квалитет знања, ученици и запослени, систем и процедуре, самоунапређење школског система. Свако подручје садржи шест конкретних задатака директора школе. Тако подручје квалитета знања садржи следеће задатке директора:⁹³

- артикулација вредности и морал; осигурање њихове одрживости, фокусирано на пружање светског образовања ученицима којима ове вредности и морал морају бити у служби;
- демонстрација оптимистичког понашања, добрих односа и става према ученицима, запосленима и родитељима, влади и члановима локалне заједнице;
- вођење властитим примером с интегритетом, креативношћу, флексибилношћу и јасно ослањајући се на властиту ученост, стручност и вештине, те примером особа око себе;

⁹³ <https://www.gov.uk/government/publications/national-standards-of-excellence-for-headteachers>

- стицање широког знања и разумевање образовања и васпитања и школског система (локалног, националног и глобалног) које увек иде у корак с временом;
- континуиран професионални развој;
- сарадња са политичким и финансијским саветницима у јавном сектору који у средишту имају школску визију, уз пренос локалне и националне политике на контекст школе;
- промоцију визије школе путем стратешког вођења у циљу јачања ученика и запослених за континуирано властито побољшање.

Аустралија је такође усвојила стандарде за директоре школа. Институт за наставно и школско вођство, 2015. године издао је Професионални стандард за директоре и лидере школа. Стандард прописује три темељна руководећа захтева:⁹⁴

- визију и вредност,
- знање и разумевање, и
- личне квалитете, социјалне и интерперсоналне вештине

Поред њих је захтев за пет најважнијих професионалних вештина-праксе:

- руковођење, поучавање и учење,
- властито унапређење и унапређење других,
- вођење према побољшању, иновацији и промени,
- вођење школе путем менаџмента, тј. употреба менаџерских метода и техника људског и материјалног потенцијала како би се осигурала оптимална атмосфера учења. Директор треба да прилагођава менаџерске процесе образовним циљевима и визији школе.
- рад са широм заједницом и њено ангажовање.

У **Холандији** су такође одређени стандарди за директоре основних школа. Они обухватају следеће руководеће компетенције:

- рад усмерен на визију,
- установљен однос с окружењем,
- градњу организацијске карактеристике образовне оријентације,
- успостављање стратегије за сарадњу, учење и истраживања на свим нивоима,
- успостављање размишљања „вишег нивоа”.

Искуство **европских** законских одредаба које се односе на директоре школа показује да у великој већини тих земаља, услов за именовање директора је наставничко искуство. Године стажа се разликују, али већина земаља тражи и додатне услове код именовања директора, посебно када је у питању стручност и способност комуникације са субјектима наставе, али и шире.

⁹⁴ AITLS, Australian Professional Standards for Principals and the Leadership Profiles. Carlton South: Education Council Secretariat, Education Service Australia, 2015.

Тако нпр. Грчка, Литванија и Турска траже да директори школа пре ступања на функцију, треба да имају искуство рада у настави и искуство у обављању административних послова. У Литванији се као додатни услови наводе водитељске и управљачке компетенције. У Белгији (Француска и Немачка заједница), Чешкој, Шпанији, Француској, Италији, Аустрији, Пољској, Словенији и Линхтенштајну од кандидата за директоре тражи се искуство рада у настави и морају проћи посебан програм за директоре. У Словенији директори основних школа морају имати и звање саветника или звање ментора најмање пет година.

У Финској, Естонији, Енглеској, Северној Ирској услови који се траже за будуће директоре су: рад у настави, искуство у обављању административних послова и завршено оспособљавање за посао директора. Шведска је прописала само један услов за избор директора школе (за особе запослене након марта 2010. године) – завршен програм оспособљавања који спроводи Шведска национална агенција за образовање.

Под стручним искуством у настави сматра се одређени број година стажа на пословима наставника, при том се већи део стажа мора односити на ниво образовања на којој се особа кандидује за место директора. Искуство на административним пословима је рад у управи/администрацији школе на месту, нпр. заменика директора школе. Оспособљавање за посао директора школе је посебан програм оспособљавања који се проводи након завршеног програма иницијалног оспособљавања и стицања наставничке квалификације. Програм оспособљавања може се похађати пре пријављивања на место директора или укључивања у селекцијски поступак. Такође, то је могуће и у току прве године именовања директора. Циљ таквог програма оспособљавања је да омогући будућем директору школе стицање вештина потребних за обављање својих дужности. Овакав програм се разликује од програма трајног стручног оспособљавања директора школа.

У Белгији, Мађарској и Исланду за место директора школе, тражи се оспособљавање или диплома из менаџмента. У Енглеској и Велсу тражи се поседовање националне стручне квалификације за директоре (National Professional Qualification for Headship) и то је обавеза свих особа које су први пут изабране на место директора.

Кад су у питању године искуства које су потребне пре ступање на место директора, услови су различити. У Грчкој није потребно имати године искуства за избор директора па до земаља у којима је услов 8 година искуства у настави.

Што се тиче година искуства пре ступања на место директора, услови су врло различити; од тога да није потребно имати искуство па до нпр. у Грчкој где је услов да је наставник досегао ниво А (зависно од година стажа) с најмање 8 година стажа и да има најмање пет година искуства рада у настави, од чега се најмање три године морају односити на релевантни ниво образовања.

У Хрватској су Стандарди за равнатеља васпитно-образовних установа објављени 2016. године. Они се односе на:⁹⁵

- осигуравање законитости рада установе;
- планирање, организовање и праћење рада установе;
- управљање образовно-васпитним процесом у школи;
- праћење и унапређивање рада запослених;
- развој сарадње с родитељима – старатељима, органом управљања, репрезентативним синдикатом и широм заједницом;
- финансијско и административно управљање радом установе.

Из наведеног се да закључити да код различитих земаља постоје различити критеријуми, односно услови за избор директора школе, како по питању компетентности, тако и радног искуства, завршених школа и перманентног усавршавања директора преко националних, или локалних програма образовања, односно обуке, тренинга, итд.

8.3.6.2. Компетенције директора школе у Србији

Национални просветни савет усвојио је стандарде компетенције директора установа образовања и васпитања.⁹⁶

Поред тога донет је Правилник о програму обуке и полагању испита за лиценцу за директора установе образовања и васпитања.⁹⁷ Он одређује обуку и полагање испита за лиценцирање директора на основу стандарда, тј. програм обуке у складу са стандардима компетенција директора.

Циљ стандарда компетенција је да се да допринос осигурању и побољшању квалитета у руковођењу школе. Компетенције се не могу посматрати изоловано. Оне се прожимају и допуњају. „Успешност руководиоца, дакле, огледа се у пет прожимајућих модела, а то су: лична, развојна, стручна, социјална и акцијска компетенција.“⁹⁸

Стандарди за рад директора школе у Србији разврстани су у шест области. Свака област садржи опис стандарда и индикаторе.

⁹⁵ Standardi za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova-доступно на:
<http://novebojeznanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20za%20web/Standardi%20za%20ravnatelje%20odgojno-obrazovnih%20ustanova.pdf>

⁹⁶ Стандарди су објављени у Правилнику о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања ("Сл. Гласник РС", бр. 38/2013)

⁹⁷ Правилник о програму обуке и полагању испита за лиценцу за директора установе образовања и васпитања. ("Службени гласник РС", број 63/18).

⁹⁸ Срдић, Весна: Директори школа и образовни менаџмент, Крушевац, Синтеза, 2015, бр.7

Стандарди обухватају:⁹⁹

- руковођење васпитно-образовним процесом, планирање;
- организовање и контролу рада установе;
- праћење и унапређивање рада запослених;
- развој сарадње са родитељима – старатељима, органом управљања, репрезентативним синдикатом и широм заједницом;
- финансијско и административно управљање радом установе и
- обезбеђивање законитости рада установе.

Стандарди прецизније одређују послове директора и самим тим оправдавају свој циљ доношења, а то је побољшање квалитета рада директора школе, а самим тим и побољшање квалитета образовно-васпитног и осталог рада школе.

Да би директор имао потребне компетенције, потребно је да испуни услове који су предуслов за стицање компетенција.

8.3.7. Едукација и лиценцирање директора школа у Србији

Поред личних способности и стручног искуства прописаног законом, директор треба да има знање и да га стиче током свог рада, тј. да се континуирано стручно усавршава. Проблем је што се код нас директори не припремају за тај посао, већ се ступањем на дужност – функцију директора, у веома кратком времену едукују.

У нашој земљи директори су дужни да стекну лиценцу полагањем испита који је у надлежности МПНТР-а, а припрема га и реализује Завод за унапређивање образовања и васпитања.¹⁰⁰

Пре приступања полагању за лиценцу, директорима се организује обука која се састоји од интерактивне обуке у групи до 30 учесника и индивидуалним учењем на даљину. Обука траје од 16 до 104 сата, односно од два до 13 дана. Дужина трајања обуке овиси о оцени школе којом директор руководи у поступку спољашњег вредновања.

Испит за лиценцу директора школе садржи:¹⁰¹

- приказ истраживања образовно-васпитне, кључних резултата истраживања и препорука за унапређивање образовно-васпитне делатности,

⁹⁹ Правилник о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања ("Сл.гласник РС", бр.38/2013.)

¹⁰⁰ Програм обуке одређен је Правилником о програму обуке и полагања испита за лиценцу за директора установе образовања и васпитања („Сл. гласник РС", бр. 63/2018).

¹⁰¹ Правилником о програму обуке и полагања испита за лиценцу за директора установе образовања и васпитања („Сл. гласник РС", бр. 63/2018).

- провере савладаности стандарда компетенција за директора, и
- приказ садржаја портфолиа, који садржи доказе о постигнутим резултатима и претходном професионалном искуству.

Програм за лиценцирање директора је тако конципиран да се из истог могу сазнати основна знања и вештине, али недовољна да би се успешно могло управљати школом. Програм за лиценцирање се састоји из више тема које су везане за компетенције директора.

У склопу стандарда компетенција руковођења процесом васпитања и учења детета у ПУ, односно руковођење васпитно-образовним процесом у школи, изучавају се теме: развој и обезбеђивање квалитета наставног и васпитног процеса, обезбеђивање квалитетног контекста за учење, праћење постигнућа и подстицање развоја ученика и развој инклузивне политике, културе и праксе у установи. Стандард планирање, организовање и контрола рада установе, обухвата теме: планирање рада установе, организација установе, контрола рада у установи, управљање информационом системом установе и управљање системом обезбеђења квалитета у установи. Стандард везан за праћење и унапређивање рада запослених, обухвата едукацију о: планирању, селекцији и пријему запослених, вредновању резултата рада, мотивисању и награђивању запослених, професионалном развоју запослених и унапређивању међуљудских односа.¹⁰²

О развоју сарадње са родитељима – старатељима, органом управљања, репрезентативним синдикатом и широм заједницом изучава се кроз тематске целине које обухватају: сарадњу са родитељима – старатељима, сарадњу са органом управљања и репрезентативним синдикатом у установи, сарадњу са државном управом и локалном самоуправом и сарадњу са стручним институцијама.

Компетенције директора за које је директор најмање оспособљен током свог рада су везане за финансијско и административно управљање установом. Програм обуке овог подручја је изучавање управљања финансијским, административним и материјалним ресурсима и процесима. Директори школа на едукацији изучавају обезбеђење законитости рада установе. Тематске целине за овај стандард компетенција директора школа обухватају изучавање релевантних прописа у школи као и израду и примену општих аката и документације школе.

Директори основних школа у Србији немају други вид стручног оспособљавања као што је посебан програм на факултетима или се тек ради на његовом увођењу.

¹⁰² Правилником о програму обуке и полагања испита за лиценцу за директора установе образовања и васпитања („Сл. гласник РС”, бр. 63/2018).

Правилник о програму обуке и полагања испита за лиценцу за директора установе образовања и васпитања донет је 2018. године. У Стратегији развоја образовања планирано је да се директори школа усавршавају, стичу компетенције и лиценцирају. Стратегија образовања Р. Србије је донета 2012. Године, а почетак едукације и полагања испита за лиценцу отпочео је школске 2018/19. године, односно са закашњењем од око шест година. Јасно је да са овако конципираним програмом, како по квантитету, тако и квалитету није могуће побољшати организовање и управљање образовним системом, а да је то могуће, не би постојала потреба за менаџерским факултетима на којима се изучава наука о управљању, у четворогодишњем, односно петогодишњем трајању (мастер бизниса и администрације). Испоставља се да је увођење лиценцирања, пре импровизација и завањавање да се управљање школама професионализује, а у ствари се битније ништа не дешава, па би овај институт требало преиспитати и образовање будућих менаџера образовања вратити у образовне институције.

Претходне констатације су реалне. Ако директор долази са места наставника – предавача на функцију директора, он тада преузима велик број нових разноликих послова за које се није школовао и које до тада није радио. Уз то преузима и одговорност. Ширење опсега и разноликости послова директора школе, ступањем на функцију, тражи од директора познавање великог броја нових послова; од управљања кадровским потенцијалом школе и управљања финансијама до познавања и примене законским прописима. Све је то показатељ да се лиценцирање директора треба преиспитати и овом питању прићи са свом озбиљношћу, јер се ради о једном од најбитнијих питања образовног система.

Увођењем школованог менаџмента за управљање основним школама и другим образовним институцијама, створили би се услови да менаџмент буде стална професија, односно посао којим ће се директор бавити целог радног века, уместо што је директорска функција у школама привремена и повременим функција којом се може бавити било ко независно од врсте образовања и својих компетенција. Колико је ово нелогично, види се по томе, што инсајдерски директор замрзава наставнички посао док је на месту директора, а након што му истекне мандат, под условом да се не продужи, враћа се на своје место. Уколико би директор био поново изабран на место директора, он је изван наставничког звања скоро деценију, што му отежава да се врати у свој посао за који се школовао. Зато се директори неретко боре да што дуже остану на челним позицијама у школи ометајући чак и избор нових, квалитетнијих и школованих људи за управљање организационим системима.

Јасно је да је да је у пословном свету менаџерска професија стална, да се менаџери крећу од једне до друге компаније, да се целог радног века баве пословима организовања и управљања и да ту праксу треба да прихвате и непословне, односно непроизводне и непрофитне организације. Испоставља се да је образовање јако скупо јавно добро да би се могло препустити људима који се нису школовали за ову професију, који се тим пословима баве привремено, односно повременио.

ОЕЦД су својој евалуацији и процени стања образовања у Србији, је дала анализу из које се најбоље може видети шта се даље по овом питању треба урадити:

„Школским лидерима су потребне обуке и подршка да би делотворно обављали те послове. У Србији, директори и руководство школа имају извесну аутономију у расподели буџета установе и управљању наставом. Међутим, већина директора никада није похађала формалну обуку у кључним областима свог рада, као што је педагошко лидерство. То ограничава способност запослених у руководству установа да постану проактивни носиоци побољшања у образовним установама“¹⁰³.

Зато се и препоручује да се “развој школа постави у средиште нове националне стратегије образовања, тако што ће се поставити циљеви у погледу јачања лидерских компетенција директора школа и боље координирати службе задужене за пружање стручне подршке установе“.¹⁰⁴

8.3.8. Директор основне школе у контексту Стратегије образовања¹⁰⁵

Стратегију развоја образовања у Србији до 2020. године, Влада РС је усвојила на седници од 25. октобра 2012. године. Само усвајање ове стратегије пратило је незадовољство запослених у просвети јер се сматрало да стратегија није реална, да је тешко остварива и да није рађена сходно реалним могућностима, тј. тренутном стању у тренутку писања и доношења. Додуше, дало се доста података тог времена и установа, али све је то било на описном нивоу, расцепкано и упоређивано са искуствима других земаља. Није било системско-холистичког приступа, аналитичности и слике правог стања а то је све значило да и замишљена стратегија неће бити реална, односно остварива.

У 1. делу стратегије наведено је да нема неких података, а кретати у неком прогностичком смеру без довољно и без правих података је утопија. У пракси су ову стратегију назвали „списак лепих жеља“ што се до сада и потврдило, а изгледа да ће те лепе жеље, остати само жеље. Новоизабрани министар је такође назвао ту стратегију списком лепих жеља, али и ту постоји извесна опасност. Они који су је писали, претходници и политички неистомишљеници сматрају да су новоизабрани криви за њено неостваривање, а садашњи креатори просветне политике је сматрају лепим жељама, тј. тешко остваривом. Под знаком питања је и временски период саме стратегије од осам година, а то је само једна генерација ученика основне школе, не чак ни време од поласка детета у предшколску установу до завршетка факултета. Вероватно, сувише се ослањајући на искуства других земаља и преписујући од њих,

¹⁰⁴ Програм обуке одређен је Правилником о програму обуке и полагања испита за лиценцу за директора установе образовања и васпитања („Сл. гласник РС”, бр. 63/2018).

¹⁰⁵ Објављен ауторски рад

није се узимало у обзир да стање и могућности у нашој земљи и просвети није ни приближно њима.

У склопу стратегије разматра се менаџмент, а он је дефинисан као „руковођење установом (директор).” И даље се наводи важећа законска регулатива у Републици Србији која дефинише широки круг овлашћења директора као руководиоца васпитно-образовне установе. Међутим, у пракси долази до великог броја деформација у остваривању те функције. Због тога је неопходно предузимање важних стратешких мера за унапређивање система руковођења како би се оствариле стратешке мере које предвиђа Стратегија развоја образовања у Србији.

Као мере које се наводе у Стратегији су:¹⁰⁶

- деполитизација избора директора,
- прецизнија законска регулатива функција директора,
- обука директора за улоге које има, и
- систем за евалуацију рада директора

Наведено је донето на основу тадашње законске регулативе која је регулисала широк круг овлашћења директора и великог броја деформација у остваривању те функције, које су се дешавале у пракси. Стратегија наводи да се у законској и подзаконској регулативи морају прецизирати основне улоге директора. Те промене треба да нагласе улогу директора као педагошког руководиоца васпитно-образовне установе: обезбеђивање функционисања установе као целине; развој идентитета и етоса установе; улога у дефинисању и остваривању развојног плана и вишегодишњег предшколског и школског програма; унапређивање система стручног усавршавања наставника и васпитача и, посебно, усавршавања у самој установи; подстицања тимског рада наставника, као и васпитача у предшколској установи; успостављање двосмерне сарадње са локалном средином и родитељима у циљу унапређивања квалитета наставе/учења (посебно ваннаставних и ваншколских активности, укључивања школе у живот локалне заједнице, превенције девијантних понашања) и васпитно-образовног рада и игре у предшколским установама. То је веома широк спектар послова, а за њу је потребан директор који ће се стручно усавршавати.

За наведено је потребно законским и подзаконским прописима изградити систем специфичне обуке директора за сложене улоге које има, при избору директора ослањати се на успех кандидата у тој обуци и његово претходно професионално искуство, изградити систем сталног професионалног усавршавања директора. Поред тога потребно је изградити систем за евалуацију рада директора. У Стратегији се наводи да тај систем треба да буде специфичан и треба да се ослања на успех директора у стручном усавршавању; да зависи и од успеха и угледа установе; од

¹⁰⁶ Стратегија развоја образовања у Србији до 2020-
доступно на <http://demo.paragraf.rs/WebParagrafDemo/?did=186278>

успеха школе на спољном вредновању школе као установе; од перцепције успешности директора код ученика; вредновање треба да укључи и родитеље и њихова удружења и локалну заједницу.

8.3.9. Директор као креатор учеће школе

Позната је синтагма да „живимо у друштву, или економији знања“. То је у исто време и век брзих промена. Друштво знања чине институције које креирају односно производе знање, које преносе односно деле знање, складиште и дистрибуирају, односно комерцијализују знање. Другим речима, држава не може да се сматра „паметном“ без високо образоване популације и културе стицања и дељења знања.

Школа је интелектуална институција која производи, преноси и вреднује знање, тј. образује и васпитава децу да одговоре на изазове који ће се пред њима јављати у перспективи. Обзиром да знање има кратак животни век, то је потребно да и организације које су намењене за образовање перманентно, односно целоживотно уче, јер се показало да се старим и застарелим знањима не могу решавати савремени проблеми, нити ће се садашњим знањем моћи решавати будући све сложенији и непредвидљиви проблеми. Наведено намеће потребу стварања учеће организације, односно школе која перманентно учи, термин који је први поменуо Петер Сенге.¹⁰⁷

Наведено доноси нове изазове пред директором, што је и природно, јер први човек организације мора да буде човек знања и да показује спремност да учи, али и да дели знање. Показује се да знање може да цени само онај који има знање и који је до знања дошао кроз напорно и вишегодишње учеће, а да људи без знања исто маргинализују и неретко потцењују зналце. Избор, или именовање директора, је први симптом да ли и колико колектив, односно школа при избору директора, цени знање, вештине, али и мудрост као највиши ниво способности.

Иако је Србија дала велики број зналаца светског ранга, знање и спремност за учеће није јача страна српског бића. Иако је тешко квалификовати једну нацију, има основе за ову констатацију, посебно у последњих неколико година, када су у први план избили неки други критеријуми вредновања, док је знање као најзначајнији и једина приватна својина човека коју може имати, маргинализовано и потцењено.

У таквим околностима, човек, односно људи нису спремни да се изложе напорима да уче и стичу знања, већ чешће прибегавају учлањењу у одређену политичку опцију, како би та припадност обезбедила незаслужене привилегије. Другим речима, долази се до стања у коме ће условно речено „незналице“ управљати „зналцима“ захваљујући политичкој припадности партији на власти. Тако се долази у апсурдну ситуацију да је партијска књижица заменила диплому, односно сертификат којим се доказује да неко

¹⁰⁷ Видети: Сенге, П.: Пета дисциплина-Принципи и пракса учеће организације, АСЕЕ, 2007.

располаже одређеним знањем, односно да је прошао одређене процедуре које би требало да дају и одређене исходе.

Показује се да у друштву знања није довољно да појединци уче, већ да је неопходно да школа као организација учи. Дакле, појединац или појединци могу да уче, али да школа не учи. У таквој ситуацији, појединци који знају, чувају знање и не желе да га деле, односно трансферишу, што је највећа грешка, јер све што постоји у цивилизацији је резултат удруженог и знања које је постојало предмет размене. Оно што је битно за Школу која учи, је размена знања., јер је знање једини ресурс који, што се више дели, појединац га све више има, што није случај са другим ресурсима. Ова ситуација је аналогна ситуацији када особа А има 100 евра па их да особи Б, а особа Б да 100 евра особи А у тај размени се ништа није десило, односно није створена никаква вредност.

Међутим, код размене знања и идеја се ствара нова вредност. Дакле, када особа А има идеју, па исту да особи Б, а особа Б има идеју па да особи А, то нису две, већ увек нешто више од две идеје, јер од размењених идеја настаје трећа, која је по правилу квалитетнија од претходних две идеје. Ако се размена знања обавља између школа, квантум знања се увећава и друштва могу да досегну до великих висина.¹⁰⁸

Дакле, школа не може да учи, уколико појединци не уче и уколико не врше међусобну размену знања, искуства. Зато је нужно мотивисати све актере у школи да уче, а пре свих наставнике, јер лични пример по овом питању делотворно делује на ученике, а потом да се сви актери уче култури дељења знања и да постоји повољна организациона клима за наведене активности.

Савремена информатичко комуникациона технологија омогућава радикалну промену места и значаја Школе. Она ће све мање бити институција у којој ће се учити и стицати знање, а све више место на коме ће ученици, али и студенти учити како треба учити. Ово је реално очекивање, јер се данас може учити свуда и на сваком месту, под условом да постоји интернет. Другачије речено, знање се данас налази на интернету, мрежама, софтверима, базама података, уместо да исто буде традиционално складиштено у главама појединаца. Ово ће у исто време ослободити мозак небитним подацима и тривијалним стварима, што ће створити већи потенцијал за стварање новог знања.

¹⁰⁸ Радосављевић, Живота: Менаџмент знања, од предводништва до маестралности и даље, ФОРКУП, Нови Сад, 2004.

8.4. Стилoви управљања, (руко) вођења, основном школом

Управљање, руковођење, или вођење је честа дилема у теорији менаџмента и организације. Често се ови термини изједначавају и сматрају синонимима, али и међусобно разликују. Не улазећи у даљу расправу по овим питањима, можемо констатовати да је управљање целина што је отелотворено у управним, односно управљачким органима, о којима је било речи.

Руковођење је модалитет управљања који се користи влашћу, као алатом за остварење постављених циљева. Основа овог модела је у принуди, која је и доминирала у највећем делу људске цивилизације. Са развојем производних снага, човек је успевао да се ослободи како физичке принуде, тако и материјалне, односно других врста принуде и да се у први план поставе људска права као универзалне глобалне вредности.

Вођење, или лидерство такође представља модалитет усмеравања заједничког рада где се користи модел придобијања људи за идеје вође, кроз убеђивање, партиципацију у доношењу одлука, подстицајима, испољавање бриге за људе, итд. Лидерство се данас сматра за најквалитетнијим начинима вођења организација. Посебни резултати се остварују у интелектуалним организацијама, које по правилу не трпе наредбе, санкције, инструкције, принуду, итд. и ако такви су прихватљиви за образовне институције, односно школе. „Лидери имају одлучујући утицај на квалитет образовања, посебно кроз три улоге: дијагностицирање постојећег стања, прилагођавање и комуницирање.“¹⁰⁹

Ипак, треба констатовати да у сваком наведеном модалитету постоје различите нијансе, односно мање, или веће разлике. Пракса показује да се ретко појављује један модалитет, већ директори, или вође најчешће користе различите модалитете у зависности од ситуације. Некада ће директор користити стил принуде, некада стил придобијања људи, што је и логично, јер у менаџмент науци нема ништа линеарног, већ је све у дисконтинуитету, што захтева од директора брз прелазак из једне у другу цесију.

Свакодневна искуства показују да сваки директор, односно други руководиоца има свој стил, или метод у руковођењу, или вођењу организације, па се може говорити о личном систему вођења. Из наведеног се извлачи закључак да у пракси постоји онолико стилова управљања колико постоји и директора, односно других руководиоца. Свако од њих уноси личну ноту, или тон, што вођење чини мање, односно више успешним.

¹⁰⁹ Више о наведеном у: Никезић, Срђан: Руковођење и управљање укупним квалитетом, ПМФ, Универзитет у Крагујевцу, 2015. стр. 57.

У теорији менаџмента се наводе различити стилови вођења, односно управљања. За управљање школом, карактеристична су два стила, и то:

- стил оријентисан на задатке и
- стил оријентисан на људе.

Директори основних школа који практикују стил оријентисан на задатке, усмерени су на техничку страну посла. Они школу сматрају, односно схватају као механизам у коме постоје делови, односно склопови и подсклопови и њен је задатак да остварује одређени ефекат. Улога директора је да смањује треће између делова и да произведе што бољи резултат, не водећи рачуна о људима. Они мање пажње поклањају личним проблемима запослених и групној клими.

За разлику од њих, директори који су оријентисани на људе поклањају пажњу колективу и за њих су људи и односи веома важни за остварење организационе успешности. Ово је у основи квалитетнији стил вођења школом, од стила оријентисаног на задатке, али је у исто време и веома тежак. Успешност овог стила зависи од организационе културе и понашања запослених, што значи да се школа мора припремати за овакав начин вођења.

Познавање разлика између наведених стилова је битно за регрутовање, односно селекцију директора школе. Уколико у школи преферира механистичка, односно детерминистички усмерена култура, треба именовати директора који кореспондира са овим типом културе. Уколико постоји демократска култура и иновативна организациона клима, за директора треба именовати креативно-иновативног директора. Уколико се практикују другачија решења, школа, као и било која друга установа неће остваривати задовољавајућу успешност.

8.4.1. Карактеристике појединих стилова вођења

У теорији менаџмента су се развили различити стилови вођења организацијама. Стили могу бити: аутократски, демократски, либерални, тимски, лични, итд. Сваки од наведених има својих добрих и лоших страна. Директори пројектују и изграђују организацију која ће подржати одређени стил вођења. Уколико се дизајнира централизована организација која је у исто време и хијерархисјки структурирана, вероватно да ће у истој постојати аутократски стил вођења. Шири распон организације ствара услове за примену демократског, или либералног стила вођења. Обзиром да је основна школа стандардизована и универзално типизирана, директорима се не оставља могућност да они постављају њену организациону структуру, па ће и вођење школама мање више бити исто, или слично.¹¹⁰

¹¹⁰ Радосављевић, Милан и други: Менаџмент - Теорија и пракса, ФОРКУП, Нови Сад, 2015.

У последњих неколико година у вођењу школом се говори о трансакционом и трансформационом стилу који кореспондира са вођењем кроз промене до изврности. Директори који имају трансакциони стил управљања постављају задатке, а запослене мотивишу системом награде и казне, што мање више одговара класичном стилу управљања, где се у остварењу организационих циљева и веће успешности користи „штап и шаргарепа“;

Трансформациони стил је инспирисање запослених снагом личности и визије. Овај стил је тежак, али је ефикаснији и ефективнији од претходног, али и од других стилова. У овом стилу се развијају жеље и потребе код запослених, као најтежи посао вођа. Другим речима, без жеље се не може ништа урадити, јер када се код запослених и других актера развију жеље, онда сами актери траже начине и мотиве да исте и остваре. Ова чињеница је битна, јер је у класичној организацији и менаџменту посебна пажња посвећивана мотивацији, а запостављане жеље које треба да претходе мотивацијама и стимулацијама.

Наведено је може објаснити на релативно простом примеру. Када се код деце, односно ученика и студената, односно запослених развије жеља за учењем, а то је могуће кроз указивања о значају знања и да су људи од знања више вредновани, да имају бољи квалитет живота, да дуже живе, итд. та жеља по принципу самоорганизације ће активирати и мотивациони део човечјег мозга да ствара алате, односно мотиве да се та жеља и оствари. Дакле, мозак има ту способност да што човек више размишља о неком циљу, да прави мисаоне конструкције да се те жеље и оствари. Најважније је у наведеном да се врши транзиција од евентуалних деструктивних мисли ка позитивним размишљањима и циљевима.¹¹¹

За вођење у образовању важно је навести и поделу по Корен, Ронцели на: педагошко, трансформацијско, морално, парципативно, менаџерско (трансакцијско) и контингентно вођење.

Бизјак дели стилове вођења на: традиционалне и савремене. У традиционалне убраја: патријархални, харизматички, бирократски и аутократски стил. Савремене стилове вођења дели на кооперативни и тимски.

Табела 6 – Карактеристике и разлике појединих стилова вођења у школи

Приступу вођења	Ко утиче ?	Извор утицања	Сврха утицања	Резултати утицања
Педагошко вођење (instructional leadersshio)	Пре свега директор и друге формалне	Експертно знање, значајна моћ положаја	Побољшање наставничког рада у разреду	Развој и напредак ученика

¹¹¹ Скот, Бентрела: Моћ позитивног мишљења, Моно и мањана, 2011. стр. 37-39.

	вође у школи			
Трансформацијско вођење	Пре свега формалне вође, па онда други (неформалне вође)	Способност мотивисати запослене тако да могу високо развити своје радне способности	Боља достигнућа и успјеси. Боље вјештине за рад	Већа способност организације за стално побољшање рада
Морално вођење	Формалне вође	Систем моралних вредности, које су усмеравале при одлучивању у школи	Већа осјећајност при оцјењивању правичности одлука. Повећање сарадње при одлучиваниу	Морална утемељеност појединачних активности. Демократичне школе
Партиципативно вођење	Група (укључно са оним који нису формалне вође и са спољним сарадницима школе)	Међусобна комуникација	Повећава сарадњу при одлучивању	Повећане могућности школе за одзив на спољне и унутрашње подстицаје за променама. Више демократична организација
Менаџерско (транзакцијско) вођење	Формални вође	Моћ положаја, правила и поступци	Повећање успешности изведбе постављених задатака	Достизање формалних циљева организације

Вођење које се прилагођава ситуацијама (цониингенцу лидерсхип)	Пре свега они су на формалним положајима	Вођа прилагођава своје управљање ситуацијама у организацији. Стручњак је за решавање проблема	Боље остваривање потреба запослених. Ефикаснији је одзив на изазове са којима се организација суочава	Достизање формалних циљева организације. Повећане могућности организације да се одзива на спољне и унутрашње подстицаје за променама
--	--	---	---	--

Извор: Агић Х, ет ал.:Вођење у образовању, Јавна библиотека, Тузла,2006.

Из претходног прегледа је видљиво да сваки модел вођења има приступе, носиоце, утицаје и резултате, односно исходе. Сваки модел је динамичан и има своје нијансе. Ипак менаџерско вођење је више усмерено на формалности, прописивање форми, процедура и настојање да се исте поштује, ретко и по цену успешности. Супротно наведеном, трансформацијско вођење се показало као модел који највише одговара турбулентним условима пословања, што захтева нешто шире образложење.

8.4.1.1. Трансформацијско вођење (*Transformational Leadership*)

Трансформацијско вођење се нешто интензивније почело користити од осамдесетих година, прошлог века. Оно је део парадигме „Ново вођење“ (Вгупан, 1992.) . У данашњем времену промена потребно је да се мењају и људи, а трансформацијско вођење је управо такво вођење које треба да мења људе, да их припрема за перманентне промене. Под појмом трансформацијског руковођења, односно вођења се подразумева онај модалитет управљања у коме вођа и запосленици црпе мотивацију из заједничког достизања вишег смисла у развоју организације. Оно „извире из личних вредности и убеђења вође, а не из размене, односно трговања добрима између вођа и следбеника, што је иначе карактеристика трансакцијског руковођења.“¹¹²

Овакво вођење бави се емоцијама, вредностима, етиком, стандардима и дугорочним циљевима. Код њега је важна харизма. Социолог Вебер, који је први описао каризму, наводи да трансформациони лидери свој легитимитет изводе својим понашањем и карактером, а не формалним положајем, правилима или традицијом.

¹¹² Кухнерт анд Левис у: Душко Беловић: Холистичко вођење и иновативна култура као стратешке одреднице креирања савремених организација, докторска дисертација, Факултет за пословне студије и право, Београд, 2019. стр. 46

Трансформацијско вођство је важно у кризним временима за мобилизацију запослених. Оно данас добија на важности због пандемије и нове организације наставе и рада школе.

Оно је усмерено на побољшање рада запослених, а то је оно што захтевају просветни радници у Србији. Захтеви синдиката и запослених углавном су усмерени на побољшање положаја и рада запослених у просвети. Поред тога развој запослених је веома важан у данашње време у нашој земљи, а на то је усмерено трансформацијско вођење. Данашње време захтева визију, а то имају трансформацијске вође које следе своје идеале – сигурни су у себе. У овом вођењу, особа која води има добре везе са запосленима и познаје потребе својих запослених, а проблеме запослених схвата као проблеме организације и менаџмента.

Трансформацијски вођа је личност који зна и може да мотивише своје запослене до остварења њиховог пуног потенцијала. Подстиче појединце да се издигну изнад властитих интереса, а у циљу добробити осталих. Због таквог односа према запосленима остварује добру комуникацију, поверење и сарадњу. Са оваквим вођом, запосленима је јасно која је њихова улога. Због обостраног уважавања, вођење је процес узајамног деловања запосленог и вође, али и процес усвајања виших стандарда и моралних одговорности.

Трансформацијски вођа поседује моралне вредности, самопоштовање, али и поштовање својих запослених. У овом вођењу заступа се морална димензија, иницирање промена, заједничког интереса као пут ка успеху. Такве вође поседују харизму. Постоје студије и докази о успешности трансформацијског вођења. Истраживање у овом раду је посвећено трансформацијском стилу вођења и резултати су презентовани у том делу рада. Трансформациони лидери утичу на школску климу бригом за подређене.

8.4.1.2. Трансформацијске вође

Трансформацијски вођа одговара савременим турбулентним условима пословања. Иако образовни системи по природи представљају гломазне и троме системе који су инертни на промене, трансформацијски вођа може да повећа флексибилност, адаптивност и да својим личним понашањем успостави сарадничку везу и заједништво са запосленима и наставницима, као што су: самопоштовање самоостварење и достизање пуног потенцијала образовне институције.¹¹³

Трансформацијске вође сматрају да су потребе других примарне. Он дели ризик са следбеницима пре него произвољно, показује високе стандарде етичког и моралног понашања, поседује и користи референтне моћи и поставља изазовне циљеве

¹¹³ Душко Беловић: Холистичко вођење и и новативна култура као стратешке одреднице креирања савремених организација“, докторска дисертација, Факултет за пословне студије и право, Београд, 2019. стр. 45.

следбеницима (Басс и Аволио, 1994.). Вођа добија тимски дух и ентузијазам појединаца. Вођа јасно комуницира очекивања и лично показује посвећеност циљевима и заједничкој визији (Бас и Аволио, 1994.). Басс и Аволио сугеришу да је важно да трансформациони лидери то дозволе да подређени постану саставни део процеса одлучивања у школама.

Пратиоци су укључени у процес решавања проблема и проналажења креативних решења и подстичу се да испробавају нове приступе без страха од јавних критика због направљених грешака или због другачијег приступа од вође (Басс и Аволио, 1994.).

Према Басу,¹¹⁴ трансформациони вођа и вођство обухвата неколико различитих аспеката, укључујући:

- Истицање унутрашње мотивације и позитивног развоја следбеника
- Подизање свести о моралним стандардима
- Истицање важних приоритета
- Неговање више моралне зрелости код следбеника
- Стварање етичке климе (заједничке вредности, високи етички стандарди)
- Подстицање следбеника да гледају даље од властитих интереса ка општем добру
- Промовисање сарадње и хармоније
- Користећи аутентична, доследна средства
- Коришћење уверљивих жалби заснованих на разуму
- Пружање индивидуалног подучавања и менторства за следбенике
- Позивајући се на идеале следбеника
- Омогућавање слободе избора следбеника¹¹⁵

Под овом врстом вођства, наставници преузимају веће лидерске улоге и проширени ауторитет, више се ангажују колегијални односи да би чешће размењивали информације и савете и били укључени у њих, повећан тимски рад који служи као интегративни уређај за школу (Рован, 1990.).

У компилацији чланака о стиловима руковођења од стране библиотечких професионалаца, (Sutton, 2005.) истиче концептуални оквир за трансформацијско лидерство произашао из метаетнографске анализе литературе.

Седам главних тема које дефинишу профил идентификовано је трансформационо вођство и то: стварање визије, преношење визије, изградња односа, стварање повољне организационе културе, вођење кроз промене, карактерне особине, остварење резултата.

¹¹⁴ Басс и Аволио, 1994.

¹¹⁵ Johnson, Craig E. "Ch. 7: Normative Leadership Theories" Meeting the Ethical Challenges of Leadership. SAGE Publications.

Стварање визије.

Трансформациони лидери осликавају замишљену слику потенцијала организације будућности и поделе то са својим следбеницима, подстичући их да то чине и сами. Када је визија подигнута на ниво општег добра, и вођа и вођени „подижу један још виши ниво мотивације и морала. (Бурнс, 1978., стр. 20). Карактеристике заједничке визије укључују способност давања смисла, надахнућа и узбуђења, надахнућа појединаца на додатни напор, стварање здравог осећаја заједнице и да на промене гледају као на прилику.

Преношење визије.

Да би била ефикасна, визија се мора делити са свима у организацији кроз то поновљена комуникација. Трансформациони вођа мора то јасно артикулисати, а заједничка визија и то морају чинити више пута. Визија се разјашњава и одводи кући кроз приче, аналогije, симболе, церемоније, ритуале и традиције. Инспиративни апели су ефикасни у уверавању људи у важност визије. Трансформациони лидери дају живот изговореној речи живећи визију. Њихове поступке испитују следбеници који захтевају доследност са изговореним или написана реч.

Изградња односа.

Трансформацијски лидери су приступачни, пријатељски и неформални. Они су искрени, њихов позив да се укључе у смислен дијалог и двосмерну комуникацију. Ови лидери често делују као ментори, тренери и наставници онима са којима су делили визију. Они наглашавају признање и награду, и формалну и неформалну. Подстичу социјалне функције и могућности професионалног развоја. Све ове акције доприносе развоју поверења између вође и следбеника.

Развијање подржавајуће организационе културе.

Да би вођство успевало, мора постојати подржавајуће организационо окружење. Трансформациони лидери то раде лечећи разнолике људе из позадине с поштовањем, расподелом правде, исправљањем неправде и поступањем са њима, неискрена искреност и интегритет. То се постиже сталном комуникацијом и институционализован је када и други у организацији реагују на исти начин.

Водећа примена.

Трансформациони лидери обликују организацију сопственим акцијама и путем лично вођење имплементације заједничке визије. Они то раде, водећи рачуна о стратешком планирању, изградњи тимова, иновацијама и постављање на високи ниво очекивања за извршност уз континуирано унапређење квалитета. Они прихватају улогу „вође слуге“ и обогаћују се служећи сопственим следбеницима.

Карактерне особине

Трансформациони лидери показују карактер највишег реда, демонстрирајући искреност, интегритет и неупитну племенитост срца и ума. Они исијавају самопоуздање, страст, посвећеност и урођену интелигенцију. Док их има много,

карактеристике заједничке харизматичним вођама, они више користе своје вођство да унапреде заједничку визију, него привлачити следбенике ради себе. Ове вође имају широку перспективу коју показују са високим степеном толеранције према двосмислености и здраво поштовање организационе историје и културне осетљивости.

Постизање резултата.

Трансформациони лидери су успешни у постизању заједничке визије. Они са ким деле визију премештени су на највише нивое достигнућа и задовољства. Вођа и вође се међусобно доживљавају као повећана ефикасност и виши ниво перформанси, односно као нова производна снага рада.

Коузес и Поснер (1987, 2002.) развили су још једну перспективу трансформацијског вођства, тако што су тражили перцепције других лидера. У складу са Nordhausom (2007.), овај модел се састоји од пет основних фактора који омогућавају лидерима да добију – постигну успешност: моделирајте начин, надахните заједничку визију, изазовите процес, омогућите другима да делују и охрабрују. За сваку од пет огледних пракси руководства, Коузес и Поснер (2002) такође су идентификовали две обавезе које му служе као стратегије за вежбање узорног вођства:

- Подстиче мотивацију и позитиван развој следбеника
- Примећује моралне стандарде унутар организације и подстиче исте код других
- Негује етичко радно окружење са јасним вредностима, приоритетима и стандардима
- Гради културу предузећа подстичући запослене да пређу из става личног интереса ка размишљању тамо где раде за опште добро
- Наглашава аутентичност, сарадњу и отворену комуникацију
- Пружа обуку и менторство, али омогућава запосленима да доносе одлуке и преузимају власништво над задацима

Трансформацијско лидерство је стил вођења који може подстакнути позитивне промене код оних који га прате. Трансформациони лидери су углавном енергични, ентузијастични и страствени. Не само да су ти лидери забринути и укључени у процес већ су усредсређени и на помагање да сваки члан групе успе у томе.

8.4.2. Компоненте трансформацијског вође

Басс је такође сугерисао да постоје четири различите компоненте трансформационог вођства, и то:

- интелектуална стимулација,
- индивидуално разматрање,
- инспирацијска мотивација, и
- идеализовани утицај.

Код различитих трансформацијских вођа постоји различити потенцијали наведених компоненти., те изостанак појединих, што указује да нема идеалног, односно савршеног вође, нити је он могућ. Зато се ради о претежно присутним компонентама, које одликују вође, при чему се у појединим ситуацијама користе различите компоненте.

Интелектуална стимулација. Трансформациони лидери не само да оспоравају статус кво већ подстичу и креативност међу следбеницима. Лидер охрабрује следбенике да истражују нове начине, ствари и нове могућности за учење, а када следбеници греше, он стаје иза њихових грешака.

Индивидуално разматрање: Трансформационо вођство такође укључује пружање подршке и охрабривања појединачним следбеницима. Да би подстакли односе подршке, трансформациони лидери држе линије комуникације отворенима како би следбеници могли слободно делити идеје, тако да лидери могу понудити директно препознавање јединствених доприноса сваког следбеника.

Инспиришућа мотивација. Трансформациони лидери имају јасну визију коју могу артикулисати следбеницима. Ови лидери такође могу помоћи следбеницима у покушају, доживљају и мотивацију за испуњавање ових циљева.

Идеализовани утицај. Трансформациони вођа служи као узор следбеницима. Он личним примером доказује да је достојан да води, односно усмерава и подстиче групу. Пошто следбеници верују и поштују лидера, они га опонашају и интернализују његове идеале, али га не претварају у култног и непогрешивог вођу, већ кроз отворене разговоре настоје да побољшају његов учинак.

Трансформациони лидери су они који имају способност да подстичу и инспиришу следбенике да постигну изванредне резултате. Такви лидери, у току тог процеса, и сами развију сопствени лидерски капацитет. Трансформациони лидери помажу онима који их следе да расту и развију се у лидере. То раде на начин тако што одговоре на потребе појединачних следбеника оснажујући их и усклађивањем циљева и циљева појединих пратилаца, вође, групе и веће организације.

Истраживачи су открили да трансформацијски стил вођења може имати позитиван утицај на групу пре свега кроз спремност на веће напоре да би организација остварила већу успешност.

"Показује се да групе предвођене трансформацијским вођама имају виши ниво перформанси и задовољства од група које предводе друге врсте вођа", објаснио је психолог и стручњак за вођење Роналд Е. Риђио.

Јукл доноси неколико савета за трансформациско вођство : ¹¹⁶

- Развити изазовну и атрактивну визију, заједно са запосленима,
- Везати визију са стратегијом за њено постизање,
- Развити визију, прецизирати је и превести у акције,
- Изразити самопоуздање, одлучност и оптимизам у погледу визије и њене примене,
- Остваривање визије кроз мале планиране кораке и мале успехе на путу за њену потпуну примену

Стручњаци су настојали да пронађу одговарајуће технике и концепте да створе трансформацијског вођу, кроз образовање до обука, тренинга, итд. Такође упозоравају на најважније особине које вођа треба да има да би постао трансформацијски и то: властита вера у визију, али и способност надахнућа других да верују у заједничку визију, искреност, страст, подршка и поузданост.

8.4.3. Лидерство у образовању

Лидерство је настало у далекој ери људске прошлости. Још су људи у примитивним облицима људског дружења и рада имали вође, којима се лична и појединачна воља потчињавала заједничкој вољи коју је кроз групе креирао вођа, кроз придобијање појединаца за прихватање, а потом и спровођење идеја.

Системске студије о лидерству започеле су тридесетих година двадесетог века. Схватања и тумачења овог појма мењало се кроз времена и становишта са којег се посматрало, па су и дефиниције о њему веома различите. Литература нуди велики број дефиниција и тешко је изабрати ону која би најцеловитије размотрила лидерство. Зато се у дефиницијама узимају у обзир компоненте које су препознатљиве у тим дефиницијама, а то су:

- лидерство подразумева циљеве који се остварују,
- лидерство је процес,
- лидерство се реализује у контексту групе,
- њиме се врши утицај на друге људе.

Из наведених компоненти лидерство се може дефинисати као процес утицаја на друге људе код остваривања циљева. Лидер је према овој дефиницији лидерства особа која има способност да својим примером утиче на друге људе, тј. да има следбенике за своје идеје и начин понашања, односно комуницирања. Дакле, „лидерство у стварном (суштинском) значењу претпоставља преокрет у организацији како би она могла остати конкурентна при сталним променама у окружењу. Оно представља у ствари

¹¹⁶ Yukl, G.(1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10, 285-305; [http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00013-2](http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00013-2)

културу организације да покрене процес учења кроз изазове и да делегира одговорност са виших на ниже хијерархијске структуре.“¹¹⁷

Људи, воле да буду „вођени“ од појединаца којима верују. То значи да лидер треба да има способност утицаја на размишљање, ставове, понашање следбеника да га следе у остваривању постављених циљева. Велики светски консултант Варен Беннис је још пре скоро једног века дефинисао лидерство као „Способност да се визија претвори у реалност“. Другачије речено, лидерство је способност да кроз заједничку дебату и договор лидер одлучи шта треба урадити, а онда из мотивисати да то и ураде. Ако се ово посматра у контекст данашњег времена којег обележавају брзе промене, лидер треба да има способност, не само да живи и иде у корак са временом, већ и да креира будућност организације коју води.

Постоје расправе и гледишта аутора о томе да ли се лидери рађају или се лидерство учи и ствара. Без обзира на различите ставове, лидерство и лидери се стварају, а не рађају. То је данас најоскуднији део управљачког потенцијала, јер има много формалних, али мало стварних лидера. За њихово стварање се троше огромна средства, али се наведено не сматра у трошак, већ у инвестиције које се најбрже и на најпрофитабилнији начин враћају.

Основно, али и други нивои образовања у Србији пате од оскудице лидерства. Слична је ситуација и у земљама окружења. Зато се управљање или вођење школама препушта често појединцима који не само да нису компетентни, већ и да немају минималне лидерске способности да кроз размену идеја, убеђивање и придобијање људи за идеје и њихово спровођење. Без лидерства, је немогуће остварити значајнију успешност и задовољство ученика, наставника, родитеља и других актера у образовном циклусу.

Као важне улоге лидера у образовању, наводе се управљање курикулумом, праћење и вредновање наставника, подржавање професионалног развоја наставника, креирање сарадничке школске културе и стратешко управљање ресурсима.¹¹⁸

Myrphy, Yff i Shiman (2000.) описују директора школе као лидера у следећим улогама:

- лидер као службеник друштвене заједнице (онај који учествује у реформи образовања и води га од бирократског ка постиндустријском адаптивном моделу с циљем да га усклади с потребама младих);
- лидер као организациони градитељ (онај који традиционализам замењује фокусом на променама и креира механизме који могу одговорити тим променама);

¹¹⁷ Милица Андевски: Менаџмент образовања, Цеком, Нови Сад, 2007. стр. 79.

¹¹⁸ Pont, Nyshe, Moorman: Improving School Leadership: policy and practice. OECD, Paris, 2008.

- лидер као градитељ друштва (онај који преузима одговорност да нове генерације образује тако да буду у стању да се прилагоде новонасталим друштвеним структурама);
- лидер као морални, етички едукатор (онај који ће акценат ставити на постављање циљева, правих приоритета, уважавајући при томе мишљења родитеља и наставника, као и чињеницу да данашња деца у школу доносе много више знања и искуства него пре).

Ситуација са лидерством у основним школама Србије, али и у држави и образовању уопште, није на задовољавајућем нивоу. Питање је да ли се о њему може и говорити, како због објективних, тако и субјективних околности. Сам положај директора–лидера је тежак јер је висок степен централизације, а она је често кочница за лидерство. Директори основних школа у Србији се налазе између захтева надређених и потребе запослених. Лидерству се у развијеним земљама посвећује велика пажња док у нашој земљи то је више у теорији него у пракси. Директори основних школа који су лидери и који доприносе успеху својих институција требало би се давати шансу за напредовање, награђивање и едукацију. Међутим у условима високе централизације основног образовања, примат се даје спровођењу законских и других прописа, а не које вредности је директор створио. Колико је наведено присутно у образовној пракси, види се по томе, што су и веома квалитетне идеје директора за време пандемије Короне – 19 често наилазиле на осуду, па чак и предузимање дисциплинских до смењивања директора, зато што се нису придржавали мера које је прописивао кризни штаб, а које су угрожавале здравље и животе ученика, наставника, ненаставног особља, родитеља, итд.

8.5. Резиме

Управљање односно вођење основним школама је вероватно једна од најсложенијих области менаџмента. Менаџмент образовања као наука није довољно развијен, што оставља озбиљне последице по ефикасност основног образовања, а тиме и за постављање темеља за више нивое образовања. Показује се правилност, да оно што се изгуби или погрешно уради у основном образовању да га је тешко надокнадити на вишим нивоима образовања.

Резултат наведеног је евидентан, што је и овај одељак дисертације показао. Наиме, створена је класична образовна организација, која више личи на индустријску, него на организацију која одговара друштву знања. Она је по вертикали и хоризонтално креирана на основама принуде и то принуда ученика и одређење шта треба да уче, али и на принуди наставника и учитеља да се држе прописаних стандарда, регулатива и инструкција.

Дакле, у основним школама Србије доминира аутократија, хијерархија, као класични стилови управљања, док изостаје стил трансформационог вођења који се показао као најуспешнији, јер подразумева вођење школа кроз промена до изврсности. Другим речима, у савременим образовним системима је заступљена аутоократија, што значи да се препушта носиоцима образовног процеса већа слобода у организовању наставе и оцењивању исхода. Све се више доводи у питање класични начини функционисања школе који се заснивају на: оцењивању, такмичењу, рангирању, подучавању, јер ови алати доводе до означавања деце у младим годинама, што се негативно одражава и на њихову будућност. Зато се и међународне анкете са такмичења преиспитују, јер оне нису довољне за објективну процену квалитета образовања.

Изостала је професионализација управљања основним школама Србије. Школа је више усмерена према наставницима и државним захтевима, него ученицима које треба припремати за будућност, а не прошлост. У наведеном контексту се именују, уместо да се виши избор директора школе. Школски одбори су као најважнији органи управљања сведени на формалне и органе које немају утицаја на директоре и уопште на функционисање школе. Они се именују, без обзира на став запослених, више су окренути партији на власти, нису компетентни за сферу организовања и управљања, због чега изостају и резултати. На овај начин се негира образовање, односно знање, у институцији која је створена да образује и учи појединце. Ово ствара услове да се политизација и чиновништво у управљању продужи по вертикали и хоризонтално целокупног друштва на националном нивоу.

Основне, као и средње школе су постале универзалне до најситнијих детаља, детерминистички усмерене, без способности да креирају идеје и стимулишу запослене на увођење нових приступа у образовању. Повезаност основног, са средњим образовањем је мала, и готово да не постоји, што је изостанак холистичког концепта у организовању и управљању образовним системом као целином.

Детаљније анализе показују да је интернет образовање заобишло српско основно образовање, иако је оно показало низ предности у односу на класично образовање. Испоставља се да је интернет најрадикалнија промена која се десила у образовању за последњих неколико деценија, али да је због неадекватне дигиталне писмености изостала његова потпунија примена. Отпор наведеном пружају пре свега наставници, при чему се неретко истиче да је интернет образовање још један начин за експлоатацију наставника и извор зараде оснивача. Замерке иду чак дотле да се сматра да се путем интернета успоставља потпуна контрола наставника и образовног процеса, јер се на њему све бележи и може се накнадно проверавати, посебно када је у питању процес, стандарди, процедуре, па и садржај наставе.

9. САВРЕМЕНИ МОДЕЛИ, ТЕХНИКЕ И ТЕХНОЛОГИЈЕ КОЈЕ СЕ КОРИСТЕ У ОРГАНИЗОВАЊУ И УПРАВЉАЊУ ОБРАЗОВНИМ СИСТЕМИМА С ПОСЕБНИМ ОСВРТОМ НА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Савремени свет је значајно другачији од онога од пре неколико деценија. Све се мање више променило, али су школски, односно образовни системи у Србији остали скоро исти, како по образовној инфраструктури, тако и када су у питању кадрови, односно њихова знања, вештине, мотивисаност и схватање будућности за коју треба припремати будуће генерације.

Да би се разумела примена савремених техника, технологија и концепата у образовању, нужно је указати на неколико чињеница, и то:

- да је сваки образовни систем непоновљив и да се разликује од других, како по органском саставу капитала, тако и по ономе шта наставници и други субјекти наставе имају у својим главама, односно квантумом тацит знања које појединци имају,
- да се данас у образовном процесу основних школа, пре свега у руралним срединама користе технологије из краја прошлог века, иако је доказано да су учионице неповољан амбијент за образовање, а сунђер, креда и табле превазиђени алати за презентације одређених процеса, промена и садржаја у појединим предметима.
- да технологија, а посебно нове и напредне технологије не могу функционисати без компетентних наставника, али и ученика, као и других актера који директно и индиректно учествују у наставном процесу,
- да је универзални концепт организације и менаџмента неповољно тло за увођење нових, односно иновативних технологија. Ово се посебно односи на земље у којима постоје или не постоје потребни услови за коришћење напредних технологија и нових концепата,
- највећи отпор у увођењу нових технологија и концепата пружају наставници, што се могло видети и у кризи пандемија Корона – 19. где су ученици релативно брзо прихватили нови модел учења од куће, али су наставници пружали, прво пасиван, а онда и активан отпор у наведеном,
- опасно је механички преузимати нове концепте и технологије из других земаља, и „копирање“ њихових искустава, јер је увођење савремених технологија повезано са образовним нивоом, менталитетом и културом живљења са променама у којима технолошки прогрес предњачи.
- за свако увођење нових концепата и технологија неопходно је претходно припремити колектив, радити на обуци колектива уз истицање бенефита коју

новине треба да донесу, испитивању сила за и сила против увођења промена, и др. Показује се да и најбоље идеје неће успети, уколико актери у образовном процесу не прихвате новаторије, односно иновације.

Наведено указује да образовни системи морају бити отворени за креирање идеја, размену и дељење знања, вештина и искустава, јер је из кибернетских закона познато да су затворени системи осуђени на пропаст, односно нестанак. Отвореност омогућава живот са променама, а промене су услов живота, јер тамо где нема промена, нема ни живота.¹¹⁹

Повезано са претходним је и констатација да се под савременим моделима у образовном систему подразумевају они модели који могу адекватно да одговоре на савремене, али пре свега на будуће изазове и чија ће примена повећати квалитет образовног процеса, односно образовне исходе. Под образовним исходима треба подразумевати квалитет и квантум знања и вештина које ученици треба да понесу из школе, као и степен задовољства ученика, наставника и других запослених у образовном систему. Дакле, не једно, или друго, већ и једно и друго, односно и знање, али и у којим се условима, односно уз који степен задовољства запослених се наведено остварује.

Увођење савремених технологија у образовне, или било које друге организационе системе није и не може бити циљ, већ је то алатка, односно инструмент за што успешније остваривање постављених циљева. Знање и васпитање су две кључне речи из исхода образовања. Једно и друго доприноси привредном, економском, социјалном, друштвеном развој сваке земље. Ипак и овде постоје разлике међу земљама.

9.1. Приступи у организовању образовних система

Свака организација је сврсисходна творевина, састављена од природних и вештачких елемената. Природан елемент у организацији је човек, као једино разумно живо биће и материјални елементи које чини: инфраструктура, техничка опремљеност, односно нематеријални елементи као што су: организациона култура и понашање, међуљудски односи и односи са окружењем.¹²⁰

Повезано са претходним је и подели савремених системима образовања, са становишта њихове филозофије и концептуалних приступа, односно циљева. Имајући

¹¹⁹ Више о наведеном: Анђелковић, Маја и Радосављевић, Драгана: Управљање променама, (скрипта) Факултет за пословне студије и право, Београд, 2019.

¹²⁰ Радосављевић, Живота и Красуља, Невена: Организација и пословна култура, Факултет за пословне студије и право, Београд, 2018. стр. 77

у виду наведено могу се издвојити три основна типа образовних установа основног, али и других нивоа образовања:

- систем у којем је важно васпитање духовности, моралних принципа (В. Британија);
- систем у којем је најважније стицање знања, опште образовање, знања из различитих области (Немачка), и
- систем у којем је најважније стицање практичних вештина за обављање неког посла (САД).

Наведено представља условну поделу јер би се могла под број 4. ставити мешовити, односно комбиновани или другачији систем од наведених. Показује се да В. Британија посебан акценат ставља на васпитну и моралну улогу образовања, Немачка на опште образовање из различитих, али пре свега из техничких наука, а САД на стицање практичних знања и техника за обављање неког посла.

Све три врсте система имају своје предности и недостатке, тј. ограничења. Са становишта науке о знању, чини се да је најпроблематичнији систем образовања у САД, где се уче технике, односно начин обављања посла или неког радног задатка, односно даје одговор на питање како, али не и одговор на питање зашто тако, а не другачије. Насупрот наведеном, руски систем образовања иде на фундамент, а то је да се одговори на питање шта и зашто, па онда како то реализовати.

Ако у поменути контекст ставимо основно, али и остале нивое образовања, могли бисмо констатовати да би се сва три приступа могла применити уз одговарајућу комбинацију, тј. уколико би се узеле у обзир њихове предности и наше специфичности.

Прецизне анализе, а и искуства показују да је српска основна школа установа у којој се одвија образовање и васпитање. Ни једно, а ни друго није на пожељном нивоу. Васпитна функција је ослабљена и у школи и у породици. Кад је у питању образовање у средњој школи, све више се форсира дуално образовање по узору на Немачку и деца се још у основној школи усмеравају на овај вид образовања, који је заправо техничке природе и образује децу која ће знати нешто да ураде, али неће знати шта и зашто то раде.

Проналажењем и могућношћу примене позитивних страна било ког система мора да се дође до важног одговора да систем не сме да представља ограничење за развој креативних компоненти процеса образовања. За наведено је потребна стваралачка и развојна визија образовања у чијој основи ће бити образовање и васпитање за будућност, која је у развијеним земљама већ одавно почела.

Стратегија образовања, као саставни део националне стратегије друштва, треба да је кључни извор докуменат који ће дефинисати пут, односно смер којим се треба кретати

како би се обезбедила одрживост развоја друштва. Важно је постојање друштвене и личне визије образовања, односно одговора на питање какво нам је образовање потребно у перспективи. Те две визије, друштвена и лична визија, требало би, у што већој мери да буду у хармонији, што је и логично, јер се ученици образују и васпитавају у данашњем друштву, али за друштво које треба тек да настане, односно у друштву које ће имати нове проблеме на које треба адекватно одговорити.

Тешко је дати идеални модел образовног система, не узимајући у обзир комплетан образовни систем на нивоу целе државе. Такође моделовати подсистем основне школе, без разматрања осталих подсистема, не би дало реалну слику, а не би било ни могуће. Треба да се узме у обзир да се односи елемената подсистема и система, непрестано мењају. Поред тога важан је однос система/подсистема са окружењем. Наш образовни систем је гломазан и централизован, тј. детерминисан, а анализом литературе образовног менаџмента, долази се до сазнања да се настојања крећу од детерминистичких ка системима који траже сврху, смисао и сврсисходност. Ако се полази од друштвеног смисла, правац кретања је од „диктаторских“ у партиципативни организациони систем.

Банатхи описује дизајнирање система који је „отворенији“, органски, плуралистички и сложенији. Тај нови дизајн ће укључивати све већи број следећих елемената: исходи (широке изјаве о сврси); стандарди који се односе на исход; референтне вредности за сваки стандард на основу којег се континуирано мери појединачни и програмски напредак; процена заснована на перформансама у поређењу са референтним вредностима, а не другим ученицима (повратне информације); самопроцена; триангулација (употреба вишеструких облика оцењивања од стране више оцењивача да би се повећала валидност и поузданост повратних информација); непосредна интервенција; генеративно учење (Vittrock, 1974.); рефлексивна пракса (Schon 1987., Educational Leadership, 1991.); уравнотежен наставни дизајн (Betts и Valberg, необјављени рукопис); разноврсне структуре учења (самостално усмеравање, појединачне групе, мале групе, предавање, теренске студије, науковање, менторство); целогодишње школовање; додела групама за учење на основу индивидуалног учинка, а не на основу разлика у годинама; тимови који раде дуже време (више од једне године) да би постигли заједнички циљ; повећани извори информација путем телекомуникација из школе и куће, путем односа између вршњака и међустаросних односа, коришћењем кооперативних структура учења, из видео и оптичких медија, подржаних потпуно интегрисаним, интерактивним рачунарским програмима кроз разне електронски повезане ресурсе заједнице (кућа, школа, рад, библиотеке, рекреативни центри, здравствене установе, цркве); повећан приступ информацијама; дигитализоване информације и инструкције за студенте, у потпуности доступне преко телефона са додирним тоном; „Електронске књиге“; вишејезични ресурси; испорука мултимедија (опције звука, графике и/или текста); уско интегрисан наставни план и програм, подучавање и оцењивање, као што је тотално поучавање другог језика; хијерархија малих, шест-осам особа, самозадовољних, полуаутономних тимова (подсистема).”

Показује се да је потребан потпуно нови и целовити системски приступ оваквом моделовању образовног система, односно радикалне и фундаменталне промене како у образовном систему, тако и у окружењу у коме образовни систем функционише. Ово се односи како на образовну инфраструктуру и техничку опремљеност већ и на промене начина и филозофије организовања образовног процеса. У вези наведеног, отац менаџмента П. Друкер констатује: „Већ почињемо да држимо више предавања и часова ван школа, помоћу сателита или двосмерног видеа са само делић трошкова. Образовне институције у којима се борави и учи, неће опстати. Данашње зграде за образовање су жалосно непогодне и потпуно неоправдане“.¹²¹

Р. Друкер је наведену констатацију дао пре више од 20 година и исте су се показале као истините, јер се добар део наставног процеса одвија на даљину и у тзв. виртуелним учионицама, а ученици могу да слушају наставу од својих кућа, из фотеља, појединачно, по принципима масовног образовања. Интернет ће другим речима уништити традиционалне школе и класичан процес образовања, а новим начином, ученици неће ништа изгубити, већ ће добити исто што и у класичној учионици, уз повећан степен комфора, али уз смањен степен социјализације Школе.

Српски систем образовања је детерминистички дизајниран, тако да су унапред дефинисани садржаји, и начини обављања појединих елемената образовног процеса. Ово је ограничавајући фактор, тј. то је фактор који отежава индивидуализацију учења, учења у малим групама, тј. педагошког приступа усмерених на ученика.

9.2. Могућност примене нових технологија у управљању образовањем у Србији

Савремени модели образовања не могу се замислити без савремене, а посебно информационо комуникационе технологије. Развој и усавршавање технологије резултирао је развојем нових комуникацијских алата као што су интернет и веб-окружење и њихова примена и коришћење у образовању. Прецизне анализе показују да образовање, па сходно томе и основно, није захватио иновативни бум, због чега и данас школе, посебно у земљама транзиције изгледају као и пре неколико деценија. Разлоге наведеног треба тражити у следећа три фактора:¹²²

- Интереси и отпори који се пружају иновацијама,
- Идеологије које јој се супротстављају,
- Власти које је занемарују.

¹²¹ R. Lenzner, S. Johnson: Seeing things as they Really Are, Forbes, 10. match, 1997, p, 122

¹²² Р. Аткинсон И С. Езелл: Економика иновација, МАТЕ, Загреб, 2014. стр. 273.

Често се наведени фактори интегришу, што отежава стварање иновативно креативне основне, али и других школа и нивоа образовања. Посебно је опасно уколико се у иновацијама и њиховом увођењу у школе схвата да се губе позиције и претње сопственом опстанку.

У образовном систему Србије користи се „Доситеј“ систем. Он садржи податке о ученицима, наставницима и осталим запосленима, родитељима и сл. Преко тог система ресорно министарство добија потребне податке и прати рад школа, што произилази из целокупног концепта централизације у којој све полази из врха, а то блокира или смањуј огроман креативни потенцијал који постоји код директора школа, наставника, али и код ученика. Тешко је, а готово и немогуће пратити рад и контролисати хиљаде школа у различитим деловима земље, а и непотребно, јер Министарство треба да поставља циљеве и формулише стратегију за њихово остварење, а не да се бави тривијалним, односно стварима којима се требају бавити школе.¹²³

Софтверски пакети као што су програм за рачуноводство и правне послове чине финансијско-правно пословање школе савременијим и омогућавају директору лакше управљање школом. Електронска пошта је веома важан начин комуникације директора са свим запосленима, родитељима и партнерима. Веома често се користи за слање података надређенима.

Увођење електронског дневника пружио је велике могућности директорима школа, наставницима и родитељима. Директорима школе да имају увид у напредовање ученика, предмета који имају слабу пролазност, али и рад и ангажовање наставника. Пут и начин сарадње школе с родитељима постао је бржи, краћи и економичнији, јер родитељи сада могу да имају увид у резултате свог детета и да утичу својим саветима у сарадњи са школом.

Постоје различити софтвери који служе директорима школа за лакше планирање, организацију, и праћење рада школе. За планирање рада школе у изради распореда часова, користи се процесни софтвер. За планирање и праћење стручног усавршавања користи се е-портфолио наставника и директора школе. Проблем је што велики број директора није заинтересован, али ни стручан да користи ове софтвере, већ се често користе наставници који познају информатичке технике и директору достављају одређене податке. Када се и доставе подаци, директори немају довољно знања и умећа да их анализирају и претворе у информације, односно у управљачке одлуке, што је и сврха сваког софтвера, односно програмског пакета.

¹²³ Више о наведеном у: Диклић, Катарина: Стратегија образовања, некада, сада и за три године, у Зборнику радова, Савремени проблеми стратегије и стратегијског менаџмента, Факултет за пословне студије и право, Београд, 2017. стр. 351-354

У развијеним земљама као што је Немачка, Данска, Ирска, у употреби су специјализовани софтвери за процесни менаџмент. Његова улога је симултано праћење и координација различитих процеса. Њиме се обезбеђује оптимизација у функционисању школама.

Поред примене савремене технологије у управљању школама, важна је њена употреба и у самом наставном процесу. Ту је улога директора школе значајна. Директор школе треба да је отворен за промене па тако и за увођење и примену савремене технологије у рад и управљање школом. Уколико директор има знање и увиди све предности и могућности савремене наставне технологије, он ће имати мотивишућу улогу у набавци и примени технологије у настави, раду наставника с технологијом, ученика и родитеља.

Пракса, како је и наглашено, показује да је различит степен познавања савремене технологије од стране директора. У појединим основним школама примена технологије у управљању школом и наставном процесу је задовољавајућа, а у другим није на одговарајућем нивоу. Разлика се види између примене технологије у наставном процесу и употреби и примени технологије у раду директора. Претпоставка је да ће млађи наставни кадар који је изучавао и примењивао савремену технологију у току свог школовања више познавати и примењивати у току свог рада. То важи и за директоре. Али директори основних школа ипак морају познавати основе савремених технологија и примењивати их у свом раду. Без познавања и примене електронске поште у свом раду, данас је незамислив рад директора школа. Увид у електронски дневник, који директор школе треба да ради, захтева познавање основних радњи са електронским дневником. Уместо досадашњег прегледа дневника, које је одузимало доста времена директорима школа, електронски дневник штеди време директору и даје тражене податке брже. Увођење електронског дневника је био пројекат ресорног министарства који се одвијао постепено. Сврха његовог увођења је објективније и ефикасније вођење евиденције о образовно-васпитном раду ученика. Пре његовог увођења наставници, стручни сарадници и директори су пролазили обуке.

Интернет је веома користан алат у управљању школама. На њему директори проналазе многе корисне податке и информације које им служе за управљање школом. Вештачка интелигенција је такође иновација која тек треба да се појави у нашем образовном систему и добије улогу која јој припада. Стратегија развоја вештачке интелигенције у Републици Србији наводи као везу са постојећим политикама и правним оквиром, СРОС као и кровне законе образовања и васпитања. У тој стратегији препозната је уска повезаност развоја вештачке интелигенције са развојем образовања.*¹²⁴

- први аспект повезаности је образовање стручњака који треба да буду укључени у развој вештачке интелигенције и њене примене,

¹²⁴ Стратегија развоја вештачке интелигенције у Републици Србији за период 2020. до 2025. године (“Сл.гласник РС”, бр.96/2019)

- други, не мање важан, аспект је одговор образовног система на промене које вештачка интелигенција доноси у окружењу у коме ће ученик да живи и ради.“

Увођење вештачке интелигенције у наш образовни систем је још увек на почетку. То је подручје у којем каснимо за развијеним земљама, нема довољно стручњака и научних истраживања из ове области. Потребно је сагледати постојеће стање, не само у образовном систему, већ и у осталим сегментима, јер се ради о повезаним подсистемима.

Анализом Стратегије развоја вештачке интелигенције у Р. Србији констатоване су слабости које се односе на образовање, и то:¹²⁵

- у наставним плановима и програмима школа теме из вештачке интелигенције су веома мало заступљене,
- у међупредметним корелацијама у основној школи, ниво мултидисциплинарности у решавању проблема је и даље низак.

Стратегија развоја вештачке интелигенције у Републици Србији наводи да је у основној школи потребно посматрање ширег контекста аутоматизације послова и анализе података, као и разумевање разлике машинског учења и алгоритама које је у целини пројектовао човек.

Ситуација у осталим образовним системима (средњој школи, факултетима), такође није добра, а она би се могла побољшати, уколико би ученици у основним школама били више усмерени на коришћење дигиталних технологија.

Наведено захтева унапређивање и модернизацију образовног система, законске регулативе, бољу сарадњу подсистема у образовању и образовања са привредом. То значи и већа материјална улагања државе у овај сектор. Тако ће систем образовања моћи да развија потребне компетенције за тржиште, а самим тим и напредак друштва.

Без обзира коју савремену технологију уводили у основне школе, за њу је потребна добра припрема и едукација запослених и директора школа. У нашој земљи у току је интензивнији рад на увођењу савремене технологије у наставу, управљање школом и у комплетан рад и живот школе. Од постепеног увођења компјутера у наставу, информатике као изборног предмета, прешло се у фазу увођења дигиталних учионица, употребе паметне табле, увођења информатике као обавезног предмета, увођења учења информатичких садржаја у ниже разреде и других промена. Земље са квалитетним образовним системима су то већ урадиле пре нас и захваљујући томе унапредиле своје образовне системе.

¹²⁵ Стратегија развоја вештачке интелигенције у Републици Србији за период до 2025.

Дакле, наш образовни систем налази се пред константним увођењем савремених технологија јер је то тенденција комплетног друштвеног система, али и глобални тренд. Увођење савремених технологија је и у подручјима економије, судства, здравства, полиције и других друштвених сектора. Образовање као један од најважнијих сектора друштва и друштвених промена, не може бити ван тог контекста. Оно треба да буде главни носилац промена и напретка нашег друштва и зато се треба велика пажња посветити примени савремених технологија у образовни систем, јер се на тај начин припремају стручњаци који ће радити у дигиталном, односно виртуелном свету.

9.3. Успешни модели организације и управљања системом основног образовања и васпитања

Да би неки модел организације и управљања системом основног образовања и васпитања као што је наш, био успешан, потребно је да се отклоне слабости које га чине неуспешним. Поред тога потребно је да иде у корак с временом и захтевима, не само садашњости него и будућности. Географски положај, историјска дешавања, демографска структура, економска развијеност, значајни су чиниоци који обликују вредности, културу, па тако и систем образовања сваке, па и наше земље.

Наведено подразумева сасвим нове моделе, савремену организацију и директоре-лидере. То је веома тежак и сложен задатак зато што је образовни систем, гломазан, дисперзован, сложен и веома захтеван систем. Његова специфичност је рад с децом од 7 до 16 година. Крајњи продукт квалитетног образовног система је знање и васпитање.

Мерење успешности врши се међународно одређеним показатељима. Један од начина су ПИСА тестови (Програм за међународну евалуацију ученика). Ово тестирање је иницијатива ОЕЦД (Организација за међународну сарадњу и развој) и покренуто је 2000. године. Од тада се спроводи сваке три године. Њиме је обухваћено седамдесет земаља. Постоје земље које су деценијама пример у успешности организације и управљања основним школама. Код њих је једнако успешна организација рада школа и руковођење школама, а то значи да су та два појма уско повезана и дају резултате. Једна од тих земаља је Финска. Поред дугогодишњег квалитета образовања и васпитања, постоје примери земаља које немају временски континуитет у квалитету образовних система, али су разним променама, реформама и учећи из искуства других, побољшале квалитет образовања и урадиле такав образовни систем у својој земљи да их је он довео у сам светски врх.

У последњој деценији најбоље резултате на ПИСА тестирању, поред Финске показују источно-азијске земље: Јапан, Јужна Кореја, Хонг-Конг и Сингапур. Успешност неког образовног модела не може и не сме се мерити само резултатима постигнутим на ПИСА тестирањима јер су ови тестови доживели озбиљну критику. Око осамдесет

угледних професора у свету упутило је примедбе директору ОЕЦД-овог програма за процену студената. Те примедбе се могу сврстати у неколико категорија; од преваге квантитативних мерења, охрабривања брзих и краткотрајних промена, уског распона мерљивих аспеката образовања, па до нуђења образовних материјала помоћу којих се могу постићи бољи резултати и осиромашења учионица и угрожавања здравља ученика и наставника. Модели образовних који су наведени као квалитетни, утемељени су на много више фактора квалитета.¹²⁶

Прецизне анализе показују да је оцењивање исхода образовног процеса у појединим земљама на основу ПИСА тестова проблематично и да има одређених недостатака. Показује се да се читаве школе, чак и у земљама које имају развијен систем образовања вишемесечно припремају да одговоре на позната питања и мање више на познате одговоре које ученици треба да науче. У оваквом контексту, запостављају се друге области, које нису предмет међународних такмичења. Испоставља се да будуће друштво неће захтевати одговоре на питања која тангирају савремени, већ пре свега на тражење одговора на проблеме који ће се јавити и јављати у будућност. За наведено нису потребна садашња тестирања о познавању техника за решавање данашњих проблема, већ учењу ученика креативности, адаптивности и способности брзог преласка из једне у другу цесију. Имајући у виду наведено, многе земље су напустиле ПИСА такмичења и определиле су се за развијање иновативно креативних особа.¹²⁷

9.4 Могућност примене достигнућа и искустава организације и управљања основним школама развијених и других земаља у Републици Србији

Компаративна, аналитичка и индуктивно-дедуктивна метода у поглављима овог доктората имају циљ да прикажу достигнућа земаља са развијеним образовним системима у свету. Све те земље разликују се и на различите начине су дошле до тако добрих образовних постигнућа какве имају сада. Зато је важно да се учи од тих земаља, али не да се њихови поступци и методе механички пресликавају у нашу земљу и наш образовни систем. Србија је земља која има своју културу, друштвени, економски и политички амбијент и као таква тражи пут, сходно својим карактеристикама и могућностима. Нека искуства су показала да је Србија преузела факторе образовних реформи, промена, достигнућа образовања и васпитања, а да за то није била спремна, односно није створила добре услове, није имала добру припрему, кадровски потенцијал или су одређена искуства из развијених земаља била у супротности са српском традицијом, културом и менталитетом.

¹²⁶ <https://www.skolegijum.ba/tekst/index/1224/negativne-kritike-pisa-testiranja>

¹²⁷ Енторф и Миноиу: Писа Резултс: Њхат Дефференце Иммиграцион Лоњ макес, ИЗА Дискусион, Но 1021.

Ако узмемо као пример фински модел образовања, закључак је да га не можемо преузети у целини ма колико он био успешан. Међутим, део доброг искуства се може преузети, имајући у виду наше могућности. То се односи и на руковођење, односно управљање основном школом.

Искуства других успешних образовних система можемо преузети првенствено из едукације и професионализације директора основних школа. Многе европске, али и остале земље у свету, имају искуства у овој сфери и постигли су добре резултате. Уколико се жели квалитетан руководећи потенцијал у основном школству, потребно је да се реализују квалитетне обуке и образовање за директоре школа и то пре или на почетку њиховог мандата. Поред тога директори школа треба да се континуирано усавршавају у складу са променама.

Тешко је предвидети чак и ближу будућност у овако бурним временима која доносе радикалне промене. Те промене мењају све из темеља, а догађају се све чешће и брже. То се односи и на образовање.

Земља у транзицији има проблем проналажења правог привредног, политичког, социолошког и других путева развоја којим би се кретала. Све се то односи и на нашу земљу која је у процесу транзиције. Тако да је предуслов за предвиђање развоја образовног система наше земље предвидети и пронаћи пут земље у целини. То укључује и доношење једне квалитетне националне стратегије развоја из које би произишла и стратегија образовања. Изазов је свакако већи, ако се зна да Србија нема националну стратегију развоја која би била и основа за доношење програма, односно оператике и тактике у сфери образовања. Национална стратегија би се требала заснивати на основама друштва и економије знања, а када је у питању управљање образовним установама на основама високе професионализације и компетенција невидљивом имовином, односно знањем, али и за стварање услова да се у установама стварају повољни услови за креирање знања.¹²⁸

Образовном систему Србије замера се да није довољно флексибилан за промене. То је велика препрека управо за раздобље брзих промена. Да би се ишло у корак са променама потребна је флексибилност и променљивост. Потребно је да се „производе” такви продукти/кадрови који ће бити способни за данашње тржиште. Карактеристика данашњег тржишта су динамика и промене. Наш образовни систем не даје одговор на захтеве таквог тржишта, а о будућности да се и не говори. Ученици су показали знање на репродуктивном нивоу, а та су знања застарела и неупотребљива. Тржиште тражи знања за решавање проблема, сналажења у новим ситуацијама, у променама. То значи да наш образовни систем не даје кадрове способне за промене. Образовни систем, а самим тим његова организација и руковођење, морају

¹²⁸ Анђелковић, Маја: „Нови изазови стратегије и стратегијског менаџмента у друштву знања“, Зборник радова, Националног научног скупа на тему Савремени проблеми и могућа решења стратегије и стратегијског менаџмента, 2019. стр. 23.

да се мењају, али не промене ради промена, већ промене због квалитета, иновација и онога што захтева тржиште. Ако томе додамо чињеницу да наше тржиште рада није усклађено са потребама за образовањем кадрова, долази се до закључка да нисмо ускладили образовни систем ни на микро плану.

Велики део стручњака који образујемо није употребљив на тржишту знања и тржишту рада. Поред тога постоји реалан проблем данашњице, а то је одлазак образованог стручног кадра, у које држава која је економски сиромашна као што је наша, улаже велика финансијска средства. Уместо да јој се та финансијска средства враћају, она неповратно остаје без њих. Кад се сагледају сви фактори који су отежавајући, а који су већ дуго присутни у нашој земљи и нашем образовном систему, долази се до сазнања о потреби једне корените и квалитетне реформе. Ту реформу треба да раде стручњаци, компетентни за тако важан посао. Реформа би укључила и израду квалитетне и (колико то дозвољавају околности и време) реално остварљиве стратегије образовања.

9.5. SWOT анализа – Могућности и претње

Нова организација образовања, а самим тим и основног образовања и васпитања као и руковођења школом, једна је од смерница ка квалитетнијем и бољем образовању. За наведено је потребно створити одређене услове, али и пажљиво анализирати и опасности и претње које долазе из окружења посебно када су у питању трендови у будућим професијама и пословима. Као једно од полазишта може да се узме SWOT анализа стратегије образовања у нашој земљи. Али она не би смела да буде једини елемент за промене, већ један од могућих.

SWOT анализа као полазиште за сагледавање будућности и перспективе организовања и управљања основним образовањем, односно за сагледавање шанси и прилика на једног и слабости и опасности са друге стране, показује следеће:¹²⁹

- Улагање наше земље у просвету је још увек недовољно и испод просека је ако се гледа у апсолутном смислу у односу на номинални износ БДП развијених земаља. Иако је предвиђено СРОС-е да се на образовање издваја 6% БДП, то није реализовано и према подацима то износи око 4,5-5% што је скоро за пола мање него у Европи. Запослени нису задовољни својим статусом и платама. Скоро свака школска година почиње штрајком просветних радника, не постижу се или се постижу на лош начин, договори синдиката и власти. Незадовољство и немотивација кадрова у просвети доводи до лошијих резултата.

¹²⁹ Стратегија развоја образовања у Србији до 2020.

- Једна од претњи која је наведена у СВОТ анализи је да опште сиромаштво у земљи, продубљивање разлика (оштрине и дубине сиромаштва) између села и града, угроженост породица са децом, озбиљна је претња и велика препрека за било какву реформу образовања, која није козметичка и краткорочна. То је препознато као претња још на почетку доношења Стратегије образовања, тј. 2012. године, а она ни данас није отклоњена или значајно умањена,
- Недостатак континуитета у спровођењу неопходних промена у образовању као последица политичких промена је претња која се често доласком нове власти не препознаје довољно. Политика је још увек присутна у руковођењу и организацији основним школама и образовном систему и целини,
- Опасност која је препозната у бројним променама у правцу демократизације, децентрализације, деполитизације, подизања квалитета, ефикасности и праведности образовања су несистематске, парцијалне, а оне које су биле покренуте, имале су резултат далеко мањи од планираног; присутна је и данас,
- У друштву је још увек у великој мери присутан проблематичан систем вредности који знање не види као вредност која доприноси друштвеном развоју. Испоставља се да се неке друге вредности више вреднују од знања, односно способности, што неминовно не доприноси развоју земље и бољег животног стандарда.
- Још увек је недовољна и неадекватна повезаност и усаглашеност институција и појединаца у оквиру система образовања (Министарство и његове школске управе, Национални просветни савети, ЗУОВ, ЗВО, институти који се баве образовањем, Универзитет, наставнички факултети, струковна друштва). Дакле, постоји неповезаност појединих нивоа образовања, али и недовољна координација између појединих подсистема у оквиру истог нивоа образовања.
- Иако се настојало изградити интегрисан информациони систем у образовању, он још увек није комплетан и онакав какав је потребан, због чега не постоји стручна подлога за доношење управљачких одлука, за поједине образовне установе.
- Опасност од недовољне, али и некритичке имплементација позитивних искустава других образовних система још увек је присутна, што доводи до увођења и механичког преношења туђих искустава у наш образовни систем.
- Честе промене министара за образовање, односно просвету, науку и технолошки развој у Србији је велики проблем јер не постоји континуитет одређених образовних политика. Са сваком променом министара, отпочиње се из почетка, уз недовољне пре свега кадровске припреме.
- Постоје и друге претње које намеће перспектива, односно будућност. Треба имати у виду да и стратегије које се формулишу, треба да имају краћу временску димензију, јер у времену турбулентних промена је тешко са великом поузданошћу планирати акције.

Интересантно је да се у важећој Стратегији образовања као опасност, односно претња успешности образовних система свих нивоа, па и када је у питању основно образовање

не помиње идеологизација и политизација управљања и организовања. Ово је вероватно један од највећих проблема, јер се показује да неменаџерски приступ и политизација управљању, односно не постојање професионалног менаџмента за вођење основних и других образовних установа, је далеко већи проблем од недостатка или недовољног издвајања финансијских средстава за област образовања. Ово је логична констатација, јер је доказано да сваки систем и сваки облик својине може бити успешан, уколико се налази у рукама високо компетентних професионалаца и управљачких тимова. Одређене околности, могу да спречавају, или отежавају функционисање организације, али у коначном њен опстанак, раст и развој су загарантовани.

9.6. Резиме

У овом делу су презентоване могућности коришћења искустава других земаља у функционисању, тј. организовању и управљању образовним, односно установама основног образовања. Анализирање, односно експериментисање примене одређене технологије, софтвера и других напредних алата је готово уобичајена ствар у техничким и природним наукама, али је ова област недовољно заступљена у друштвено хуманистичким наукама, а пре свега у организацији, менаџменту, људским потенцијалима, култури и понашању, итд. Наведено оставља озбиљне последице, јер је познато да свако „семе не успева на сваком тлу“, већ је за сваку културу потребно припремити одговарајуће услове: земљиште, температуру, односно климу, и др.

Треба одмах констатовати да српско образовање и поред међународних критеријума који га оцењују као недовољно квалитетним, је на завидном нивоу и да су српски стручњаци у великој мери кроз „одлив мозгова“ учествовали у развијању западних земаља, а у исто време условно речено годинама добијали као донацију на хиљаде високо компетентних стручњака из различитих области. Они су стекли основно образовање у српским основним и вишим школама и надоградили га у Србији, или у другим земљама. Ипак најтежи део посла је поставити темеље, а то је основно образовање.

Захваљујући наведеном, многи српски стручњаци и експерти се налазе на елитним светским универзитетима као шефови катедри, у престижним институтима, лабораторијама, јавним установама где преносе знање које су стекли у Србији, па би се могло говорити и о могућности примене српских искустава у образовању у страним развијеним земљама.

Да би се корисна искуства у вези образовања користила у Србији, потребна је политичка воља и схватање да је знање ресурс над ресурсима и да се без образовања, односно високо компетентних људи и развијене пословне инфраструктуре не може опстати на турбулентном и пре свега конкурентном тржишту. Темељ сваког

националног система образовања чини основно образовање, јер оно што се изгуби или пропусти у ученичким данима, то се тешко може надокнадити на вишим нивоима образовања, али и у радном и животном веку сваког човека. Отуда и потреба да се у формулисању образовне националне политике и стратегије приступи са холистичко системског становишта како би се на тај начин разбила феудализација појединих нивоа образовања која објективно постоји у Србији.

Посебно треба нагласити потребу коришћења искустава земаља које су по величини упоредиве са Србијом, које су уназад неколико деценија биле сиромашне, у грађанским и међудржавним конфликтима, без значајног природног богатства, а које су пут изласка из сиромаштва пронашле у образовању, као основне полуге развоја на националном, али и глобалном нивоу. Србија је богата природним ресурсима, али то није довољно, јер способност да се створи богатство је много значајније од богатства који је дала природа.

Дакако, српско образовање не сме механички преузимати искуства из развијених, или земаља окружења, јер је сваки национални систем, па и свака образовна установа уникатна, што значи да је нужно применити неке посебности у организовању и управљању. Другим речима, српско основно образовање мора бити аутохтоно, односно прилагођено српском националном, културолошким социолошким, обичајним и другим карактеристикама, уз сталне промене.

10. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

У теоријском делу ове дисертације дате су поставке, анализе, разјашњења и објашњења, у вези предметног истраживања. Испоставља се да је то неопходно, како се не би давали тачни одговори на погрешна питања уз општу констатацију да се може овладати само оним што се добро познаје. Када је у питању организација и управљање, као и област друштвено хуманистичких наука, питање је да ли се до тачних одговора може доћи, да ли они уопште и постоје, јер се показује да исти модели организовања и функционисања дају различите, па често и потпуно супротне исходе. Ипак, не треба одустајати од истраживања, посебно када се ради о конкретном просторном и временском оквиру, јер се на тај начин долази до вероватно нових информација и научних достигнућа. Због тога је битно знати постављати питања, а у одговорима тражити узрочно-последичне везе и односе, утолико пре што добар део одговора лежи у самим питањима.

Претходне констатације се односе и на ову дисертацију у којој је у теоријском делу створена основа за истраживачки део примењен на Р. Србију у конкретном времену и на дефинисане образовне субјекте који су били предмет анкетања и испитивања, како би се употпунила, или надоградила досадашња сазнања у вези организовања, управљања основног образовања и система у којима се тај ниво образовања обавља.

10.1. Период истраживања

Истраживање на наведену тему дисертације је спроведено у периоду од марта до краја децембра 2019. године, сукцесивно у појединим периодима, уз искључење периода у којима основне школе, због распуста нису радиле. Коришћена су 2 начина испитивања: онлајн и класично попуњавање верификоване анкете, у приближно истом проценту.

10.2. Узорак

Истраживање је извршено на репрезентативном узорку који се састојао од 147 директора школа и 120 наставника и стручних сарадника, на територији Републике Србије, како би се добио валидан резултат и закључак који би важио за целу земљу. Дистрибуција истраживања је валидна, јер је обухватила школе из различитих делова Србије, из руралних и урбаних средина, малих и великих.

Ако се упоређује узорак директора у истраживању са стварним стањем, видљиво је да је узорак овог истраживања репрезентативан. У Србији ради 1.800 основних школа,

од тога је 167 у Београду. Тако је истраживањем обухваћено највише школа у Београду.

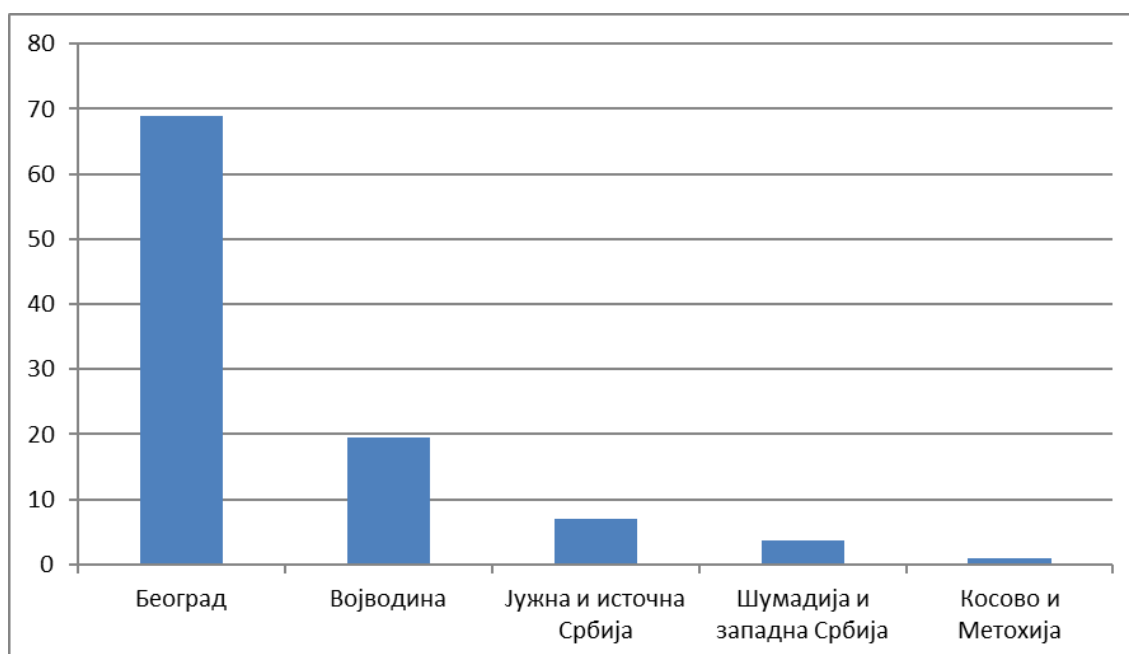
Највећи број анкетираних наставника, стручних сарадника и директора припадају београдском округу (68,8%), а затим војвођанском (19,6%) и региону Јужне и Источне Србије, а следе Шумадија и Западна Србија. Најмањи број анкетираних је са Косова и Метохије. Подела региона у истраживању усклађена је са поделом региона Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

10.3. Структура испитаника по регионима

Структура испитаника по регионима је дата на следећој табели:

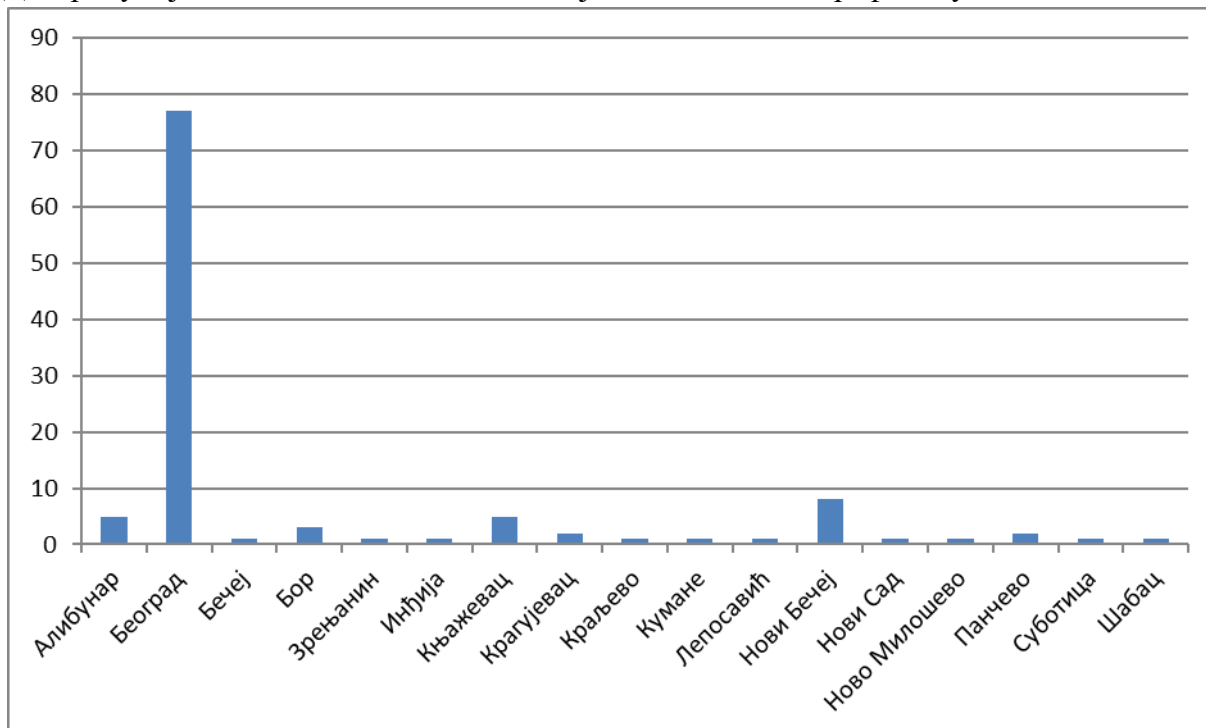
Београд	68.8%
Војводина	19.6%
Јужна и источна Србија	7.1%
Шумадија и западна Србија	3.6%
Косово и Метохија	0.9%

Као што се из табеле може видети, највећи број испитаника је био из Београда, као републичког центра и урбаног региона у коме постоје и најповољнији услови за образовање, односно који постаје и лидер у увођењу иновација у образовне процесе. Други региони углавном постају следбеници, онога што се дешава у главном граду Републике и у другим урбаним срединама.



Графикон 17 – региони

Дистрибуција, односно места испитаника је дата на следем графикону:



Истраживање са директорима обављено је у 83 места/града. Највећи број испитаника - анкетирани су у Београду (34).

Из графике је видљиво да је истраживање обављено у два највећа града у Србији, односно у Београду и Новом Саду, али и у центрима округа, те мањих градова.

10.4. Структура испитаника по појединим критеријумима

Део истраживања обављен је анкетом која је урађена наменски, тј. специјално за ово истраживање. Циљ ове анкете је био да се дође до података о:

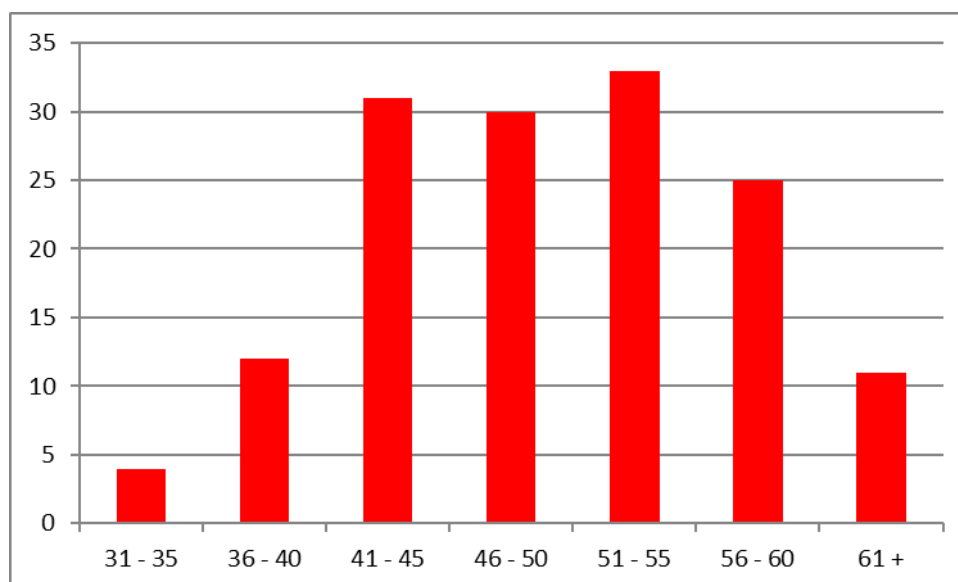
- старосној доби директора,
- полу,
- годинама стажа,
- профили-врсти стручне спреме директора,
- припадности политичким партијама

Ових података нема у мултифакторском упитнику лидерства-инструменту истраживања који је коришћен у другом делу испитивања, а они су значајни за истраживање.

Анализом података анкете за директоре по старосној структури, односно животној доби, добијени су следећи подаци :

редни број	животна доб директора	број директора
1	31 – 35	4
2	36 – 40	12
3	41 – 45	31
4	46 – 50	30
5	51 – 55	33
6	56 – 60	25
7	61 +	12

Из табеле је видљиво да су испитаници, односно директори најчешће у три старосна доба и то: у периоду од 51 – 55, односно 41 - 45 или 46 - 50 испитаника. Дакле, највећи број директора испитаника преферира у старосној доби од 41 до 55 година. Мали број испитаника је у старосном добу од 31-35 година, али 25% анкетираних директора има преко 56 година.



Претходна структура испитаника је битна за извлачење одговарајућих резултата и закључака, јер се показује да директори са дужим животним веком, имају више пре свега мудрости за решавање проблема, у односу на млађу популацију. У исто време, старији директори и уопште радници су отпорнији на промене, посебно када се ради о радикалним технолошким променама, које све више представљају услов за успешно вођење школа.

10.5. Структура анкетираних директора по годинама радног стажа

Ова структура је битна, јер се показује да године искуства и организациона успешност стоје у узрочно последичним везама и односима, тј. да директори са већим радним

искуством су учинковитији и да су спремнији за успешно решавање образовних проблема. Међутим дужина радног искуства ствара услове за рутинерство, као основна препрека увођењу иновација. Структура анкетираних директора по годинама радног стажа је дата на следећој табели:

редни број	године стажа директора	број директора
1	10 – 15	22
2	16 – 20	30
3	21 – 25	39
4	26 – 30	24
5	31 -35	22
6	36 +	10

Занимљив је податак да 10 директора има више од 36 година стажа и да се налазе пред окончањем радног века. Тај показатељ говори да директори школа постају најчешће у периоду средњег животног доба, а да је најмање младог руководећег кадра. Питање је да ли се и у којој мери планира каријера директора и у којој мери постоји институт вршиоца дужности директора.

10.6. Структура анкетираних директора по партијској припадности

Специфичност Р. Србије је висок ниво идеологизације и политизације управљања која води до политиканства. То значи да је један од услова за именовање, или постављење директора основних школа је морално политичке подобности, тј. да ли одређена особа припада политичкој опцији на власти. За ово истраживање је битно утврдити, каква је ситуација са припадношћу партији на власти, при чему треба имати у виду да свака држава настоји да на челним местима има људе од поверења и лојални одређеној партији. Међутим, сувише велико фокусирање на лојалност, а запостављање стручне, педагошке и друге квалитете доводи основне школе у идеолошке, а не стручне организације.

Структура директора по припадностима политичким, или политичкој партији на власти дата је у следећем приказу:

Да ли сте припадник неке политичке партије?



Добијени подаци показују да су 19% директора дали одговоре да су чланови неке партије, а ако се томе дода податак - одговор директора који нису желели да одговоре на ово питање, тј. 23,1% испитаника, долази се до закључка да само нешто више од половине испитаника-директора нису чланови ни једне политичке партије. Пошто се не може са сигурношћу тврдити да значајан проценат директора није желео да одговори на ово питање, дискутабилно је зашто они нису хтели да заокруже да или не.

10. 7. Професионална оријентација анкетираних директора

Највећи број директора завршио је факултете друштвених наука – 57%. Од тога су у овом истраживању, на месту директора основних школа најчешће учитељи и наставници физичког и здравственог васпитања, а најмање уметнички смерови као што су наставници ликовне и музичке културе, што се може видети из следеће табеле:

Друштвени смер	Природни смер	Уметнички смерови
57%	26%	17%

Из табеле, како је констатовано у анкетама су доминирали директори који су завршили факултете за физичку културу. Ово је битан податак, јер се показује да постоји висок степен корелације између професионалне оријентације и успешности. Директори који су завршили факултете физичке и здравствене културе, немају ни минимална знања да управљају било којим организационим системом, па ни основном школом, утолико пре што поједине школе имају велики број ученика, као и запослених, а такође располажу огромном имовином којом треба управљати и адекватно одржавати.

10.8. Структура анкетираних директора по полу

Мушкарци	Жене
68%	32%

Образовање се сматрало више женском него мушком професијом. То је наставак нашег традиционалног схватања да су жене-мајке више радиле на васпитању деце у породици, а мушкарци били запослени. Са анализе социолошког становишта, ово питање има везе са родном равноправношћу. Утицај патријархалности има велики утицај чак и у данашње време у Србији, иако се све више прича о модернизацији и изједначавању мушкараца и жена. У прошлости наше земље, жене су биле домаћице и мајке а мушкарци „мушке главе куће“, били запослени или задужени да издржавају породицу. Они су доносили плате у домаћинство, а жене су биле задужене за све остале послове. Ситуација се променила и још се увек мења, али остаје чињеница да још увек има „мушких,, и „женских“ послова, занимања и струка. Жене су радиле на слабије плаћеним пословима од мушкараца. У просвети је више радило жена него мушкараца, а такво стање је и данас. Ипак, већи број директора су мушкарци. То показује и узорак у истраживању за овај рад. Даљом обрадом података ове проблематике, није уочена статистички значајна разлика кад је у питању пол испитаника. Жене су, као и мушкарци, склоније трансформацијском стилу руковођења и процени о успешности рада школа у којима су директори.

10.9. Обрада и структура упитника

Статистичка анализа добијених података рађена је у програму IBM SPSS Statistics 25, а табеларни приказ података и графикони израђени су у програму Excel из пакета Microsoft Office Professional Plus 2016.

Модификовани мултифакторски упитник лидерства (MLQ-6S) се састоји од 21 питања затвореног типа, на које су испитаници давали један од понуђена 4 одговора. За потребе статистичке анализе сваком од понуђених одговора додељена је ординална вредност, и то: „веома често“ – 4, „често“ – 3, „понекад“ – 2 и „ретко – скоро никад“ – 1.

Други акредитован упитник, који је дао Семонси и други, састоји се од 10 питања затвореног типа, на које су директори давали један од понуђених 5 одговора. За потребе статистичке анализе сваком од понуђених одговора додељена је ординална вредност, и то: „увек“ – 5, „често“ – 4, „повремено“ – 3, „ретко“ – 2 и „никад“ – 1.

Подаци прикупљени током истраживања, унесени су у базу података направљену посебно за потребе овог истраживања, након чега су унети подаци проверени да би се искључила грешка при уносу.

Обрада података је обухватала методе описне (дескриптивне) и аналитичке (инференцијалне) статистике. Израчунате су вредности: средња вредност, медијана, мод, опсег, минимална вредност, максимална вредност, стандардна девијација и варијанса, као релевантне за ово истраживање.

За процену статистичког значаја повезаности посматраних вредности између два узорка коришћен је Ман-Витни (Mann–Whitney) тест пошто се ради о непараметријским подацима који нису распоређени у нормалној дистрибуцији.

За процену статистичког значаја повезаности резултата два различита инструмента, употребљена у истраживању, израчунат је Пирсонов коефицијент корелације. Помоћу овог коефицијента се може изразити интензитет, односно јачина заједничког варирања две појаве.

Код рачунања статистичког значаја, ниво поузданости постављен је на 95% и представљен је граничном вредношћу $p \leq 0,05$. Вредности мање или једнаке граничној, дају нам прихватљиву сигурност да одбацимо нулту хипотезу постављену пре извођења теста, која тврди да су све разлике у посматраним величинама између два узорка, резултат случајности.

Сабирањем MLQ-6S који мери руковођење на основу 7 фактора који се односе на трансформацијско и трансакцијско руковођење. Збир за сваки фактор одређен је сабирањем три специфична одговора.

Фактор 1- Идеализовани утицај (1, 8, 15)

Фактор 2 –Инспиришућа мотивација (2, 9, 16)

Фактор 3 – Интелектуална стимулација (3, 10, 17)

Фактор 4 – Индивидуализовано разматрање (4, 11, 18)

Фактор 5 – Припадајућа награда (5, 12, 19)

Фактор 6 – Менаџмент изнимке (6, 13, 20)

Фактор 7 – Laissez-faire (7, 14, 21)

Збир бодова изражава одређен степен, односно вредности:

9-12 = висок

5-8 = средњи

0-4 = низак

10. 10. Резултати испитивања (анкетирања)

На основу добијених података, креиране су средње вредности одговора директора на поједина питања, што је представљено на следећој табели:

	Питање 1	Питање 2	Питање 3	Питање 4	Питање 5	Питање 6	Питање 7
Средња вредност	3,65	3,37	1,89	3,59	2,64	3,37	2,67
Медијана	4,00	3,00	2,00	4,00	3,00	3,00	3,00
Мод	4	3	1	4	3	3	3
Стандардна девијација	0,519	0,574	1,008	0,534	0,899	0,498	0,645
Варијанса	0,269	0,330	1,015	0,286	0,807	0,248	0,416
Опсег	2	2	3	2	3	2	3
Најмања вредност	2	2	1	2	1	2	1
Највећа вредност	4	4	4	4	4	4	4

	Питање 8	Питање 9	Питање 10	Питање 11	Питање 12	Питање 13	Питање 14
Средња вредност	3,33	3,58	3,34	3,18	2,67	2,95	2,77
Медијана	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Мод	3	4	3	3	3	3	3
Стандардна девијација	0,538	0,548	0,602	0,652	0,861	0,809	0,550
Варијанса	0,290	0,300	0,363	0,425	0,742	0,655	0,302
Опсег	2	2	2	2	3	3	2
Најмања вредност	2	2	2	2	1	1	2
Највећа вредност	4	4	4	4	4	4	4

	Питање 15	Питање 16	Питање 17	Питање 18	Питање 19	Питање 20	Питање 21
Средња вредност	2,97	3,16	3,32	3,24	2,37	3,18	2,80
Медијана	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00
Мод	3	3	3	3	2	3	3
Стандардна девијација	0,645	0,593	0,619	0,696	0,951	0,649	0,816
Варијанса	0,417	0,352	0,383	0,484	0,905	0,421	0,666
Опсег	3	3	2	3	3	2	3
Најмања вредност	1	1	2	1	1	2	1
Највећа вредност	4	4	4	4	4	4	4

Из претходних табела и одговора на појединачна питања, могу се извући следећи закључци:

- Највећа средња вредност израчуната је код питања 1, 4 и 9. На ова питања директори су одговарали најбољим оценама,

- Најмања средња вредност израчуната је код питања 3 и 19. На ова питања директори су одговорали најлошијим оценама,
- Највећа модна вредност забележена је код питања 1, 4 и 9. На ова питања је највећи број директора одговорио најбољом оценом,
- Најмања модна вредност забележена је код питања 3 и 19. На ова питања је највећи број директора одговорио најлошијом оценом,
- Најмања стандардна девијација израчуната је код питања 6 и 1. Код ових питања се дати одговори свих испитаних директора најмање међусобно разликују, што значи да постоји велика сагласност о изнетим ставовима,
- Највећа стандардна девијација израчуната је код питања 3 и 19. Код ових питања се дати одговори свих испитаних директора највише међусобно разликују.

Евидентно је да су питања 3 и 19 показала највећи степен сагласности, односно разликовања, што би индикативно могло да се аналитички и даље истражују и анализирају.

10.11. Резултати одговора наставника

За ово истраживање је битно утврдити и средње вредности наставника, како би се створили услови за њихову компарацију у односу на одговоре директора по истим питањима. Ово из разлога, што директори, односно вође често имају субјективан став при давању оцене по појединим питањима рада школе, док су наставници објективнији и могу реалније да оцене стање у школи и појединце скорове.

Средње вредности и мере варијабилитета у одговорима наставника, дати су у следећој табели:

	Питање 1	Питање 2	Питање 3	Питање 4	Питање 5	Питање 6	Питање 7
Средња вредност	3,17	3,04	1,84	3,29	2,13	3,32	2,73
Медијана	3,00	3,00	2,00	3,50	2,00	3,00	3,00
Мод	4	3	1	4	1	4	3
Стандардна девијација	0,826	0,884	0,896	0,834	1,023	0,750	0,782
Варијанса	0,683	0,782	0,803	0,696	1,047	0,562	0,612
Опсег	3	3	3	3	3	3	3
Најмања вредност	1	1	1	1	1	1	1
Највећа вредност	4	4	4	4	4	4	4

	Питање 8	Питање 9	Питање 10	Питање 11	Питање 12	Питање 13	Питање 14
Средња вредност	3,31	3,12	2,86	2,85	2,05	2,77	2,63

Медијана	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00
Мод	4	3	3	3	2	3	3
Стандардна девијација	0,794	0,803	0,858	0,942	0,909	0,890	0,644
Варијанса	0,631	0,644	0,736	0,887	0,826	0,792	0,414
Опсег	3	3	3	3	3	3	3
Најмања вредност	1	1	1	1	1	1	1
Највећа вредност	4	4	4	4	4	4	4

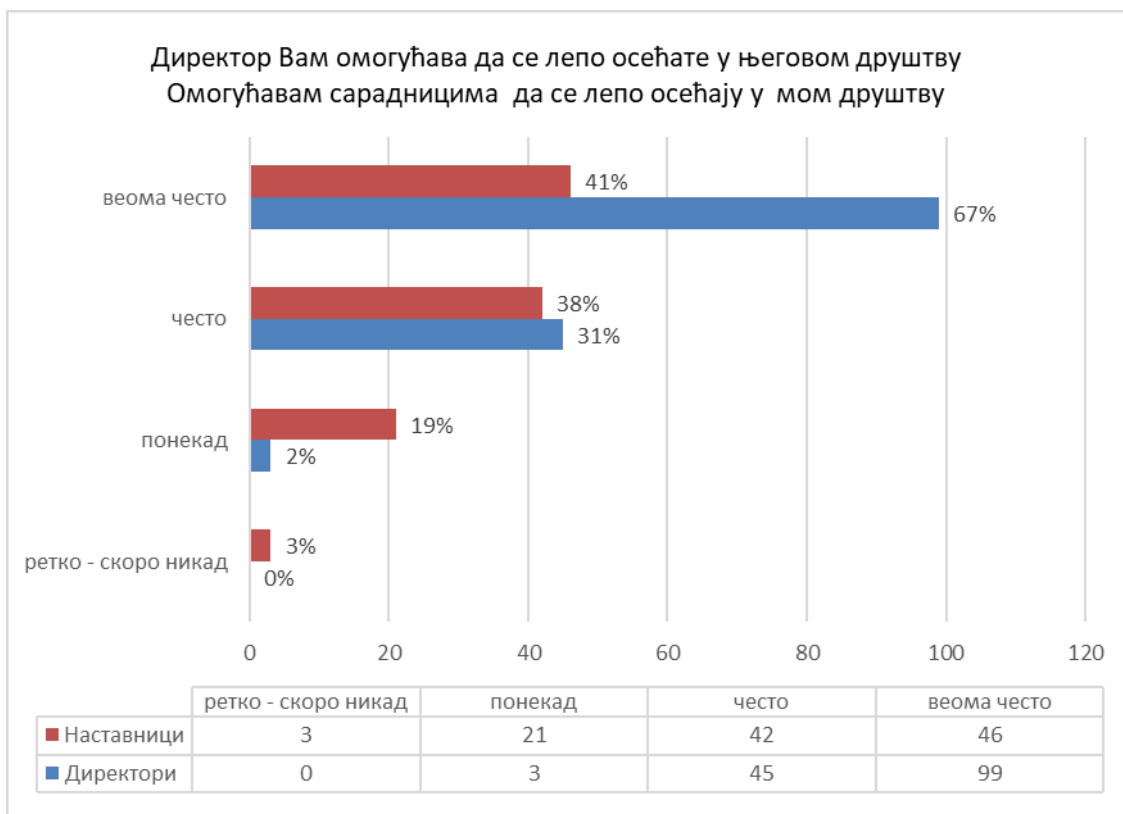
	Питање 15	Питање 16	Питање 17	Питање 18	Питање 19	Питање 20	Питање 21
Средња вредност	3,08	2,71	2,81	2,45	2,17	2,88	2,54
Медијана	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00
Мод	4	3	3	2b	1	3	3
Стандардна девијација	0,912	0,946	0,833	0,985	0,976	0,836	1,039
Варијанса	0,831	0,894	0,694	0,970	0,953	0,698	1,080
Опсег	3	3	3	3	3	3	3
Најмања вредност	1	1	1	1	1	1	1
Највећа вредност	4	4	4	4	4	4	4

Из претходних одговора се могу извести следеће констатације:

- Највећа средња вредност израчуната је код питања 6, 8 и 4. На ова питања наставници су одговарали најбољим оценама.
- Најмања средња вредност израчуната је код питања 3, 12, 5 и 19. На ова питања наставници су одговарали најлошијим оценама.
- Највећа модна вредност забележена је код питања 1, 4, 6, 8 и 15. На ова питања је највећи број наставника одговорио најбољом оценом.
- Најмања модна вредност забележена је код питања 3, 5 и 19. На ова питања је највећи број наставника одговорио најлошијом оценом.
- Најмања стандардна девијација израчуната је код питања 14. Код овог питања се дати одговори свих испитаних наставника најмање међусобно разликују.
- Највећа стандардна девијација израчуната је код питања 21 и 5. Код ових питања се дати одговори свих испитаних наставника највише међусобно разликују.

10.12. Компарација одговора наставника и директора

Компаративна анализа датих одговора на постављена питања показује значајну разлику у датим одговорима, што је било за очекивати, јер директори најчешће мисле да се школом добро управља и да добро функционише, док наставници и други запослени често имају супротан став, а што се може видети из следећих приказа, и то:

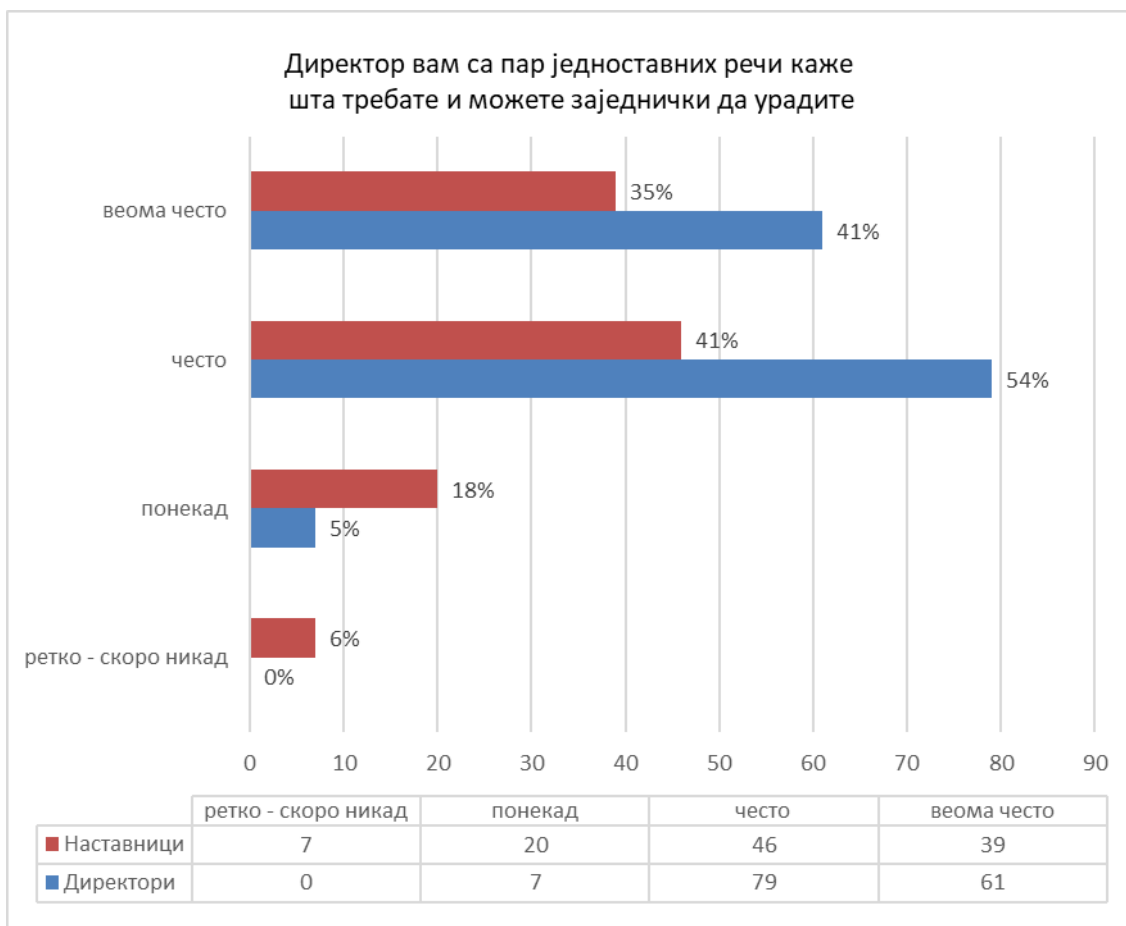


Постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,000$).

То значи да наставници у мањој мери мисле да им директор омогућава да се лепо осећају у његовом друштву од самих директора. Дакле, наставници у 79% мисле да им директор омогућава да се исти осећају пријатно у њиховом друштву, док сваки пети наставник мисли да то није случају.

Када су у питању одговори директора, 98% директора сматра да се и наставници осећају пријатно у његовом друштву, што је и очекиван одговор.

2. Када су у *питању* одговори наставника на питање: „Да ли вам директор са пар једноставних речи каже шта би заједнички могли да урадите? Добијени су следећи одговори:



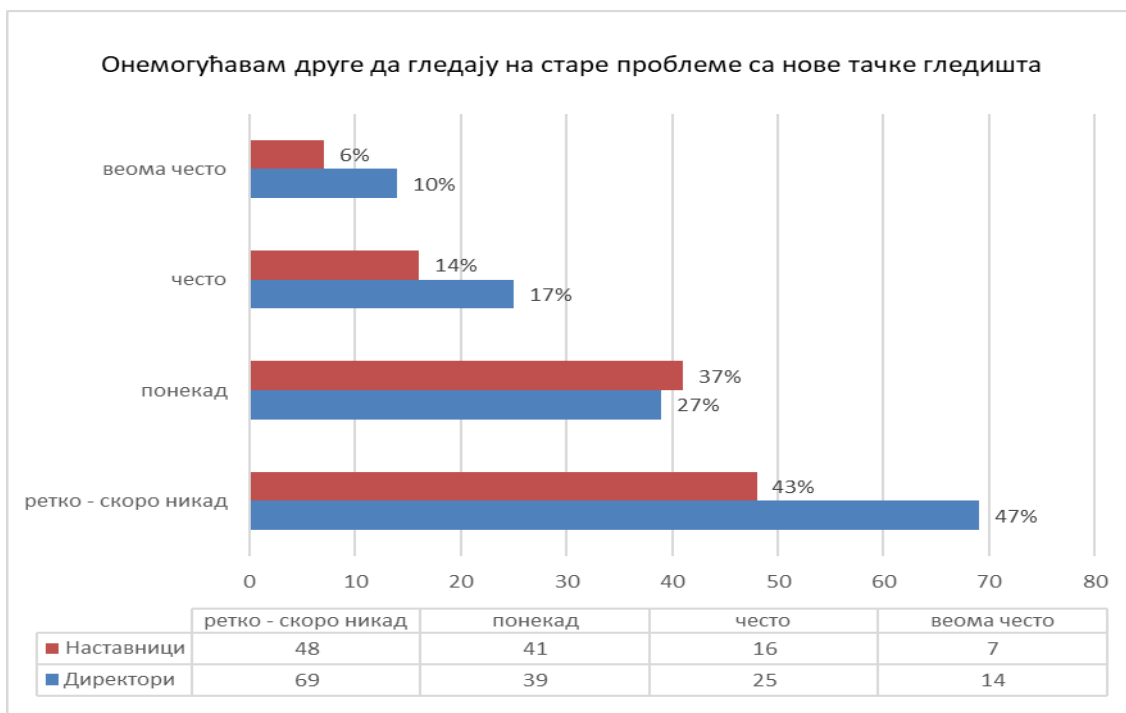
Постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,007$).

Наставници не сматрају као директори да им се они на једноставан начин, са пар речи кажу шта треба и може да се заједнички уради. Од укупног броја испитаника 35% наставника се определило за одговор врло често, док се за одговор често изјаснило 41%, што укупно чини 76%. Остали део испитаника је ову ситуацију квалификовало са понекад 18% и ретко, односно скоро никада 6%, што чини да сваки четврти наставник мисли да се понекад, или скоро никада директор не предлаже неки заједнички рад.

Код анкетираних директора, 95% се изјаснило да директор често предлаже да се обави заједнички рад са наставницима и да то чини на једноставан начин, док само 5% директора сматра да то не чини.

3. *Треће питање* се односило на став: „Да ли директор омогућава другима да гледају на старе проблеме са нове тачке гледишта, односно новим мишљењима и перспективама?

Исказани став директора и наставника дат је у следећем приказу:



Не постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,944$). Показује се да су наставници у 80% случајева оценили да се понекад, или скоро никада онемогућава другим да гледају на старе проблеме са нове тачке гледишта. На ову околност се изјаснило 74% наставника.

4. Питање. Помажем сарадницима да се непрестано стручно усавршавање имало је за циљ да се утврди да ли и у којој мери директори подржавају стручно усавршавање, те шта о наведеном мисле наставници, а шта директори.

На наведено питање испитаници су одговорили на следећи начин:

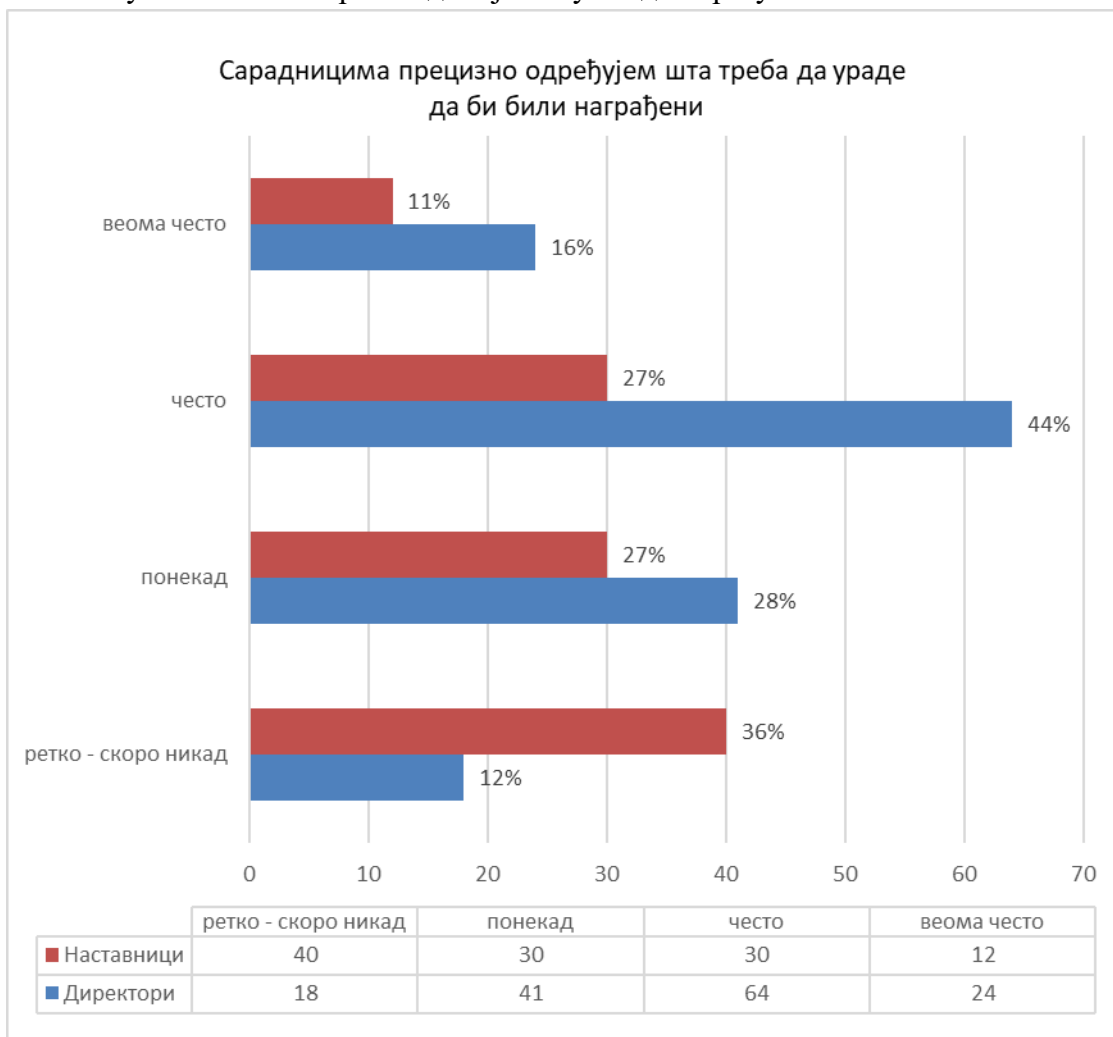


Из претходног приказа се да закључити да постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,011$).

Наиме, директори сматрају да веома често и често помажу својим сарадницима да се непрестано стручно усавршавају, док наставници на то гледају нешто другачије. Наиме, 50% наставника сматра да се то дешава веома често, док се за веома често определили 33% наставника, што укупно износи 88%. Супротно од наведеног, директори се у 61% случајева изјаснило да то веома често чини, а 37% да то често чини, што укупно износи 98%.

Питање 5. Сарадницима одређујем шта треба да ураде и то награђујем, је постављено са циљем да се утврди степен самосталности наставника и повезаност између онога што је наложено да се уради и награда које из тога произилазе.

На основу исказа анкетираних добијени су следећи резултати:

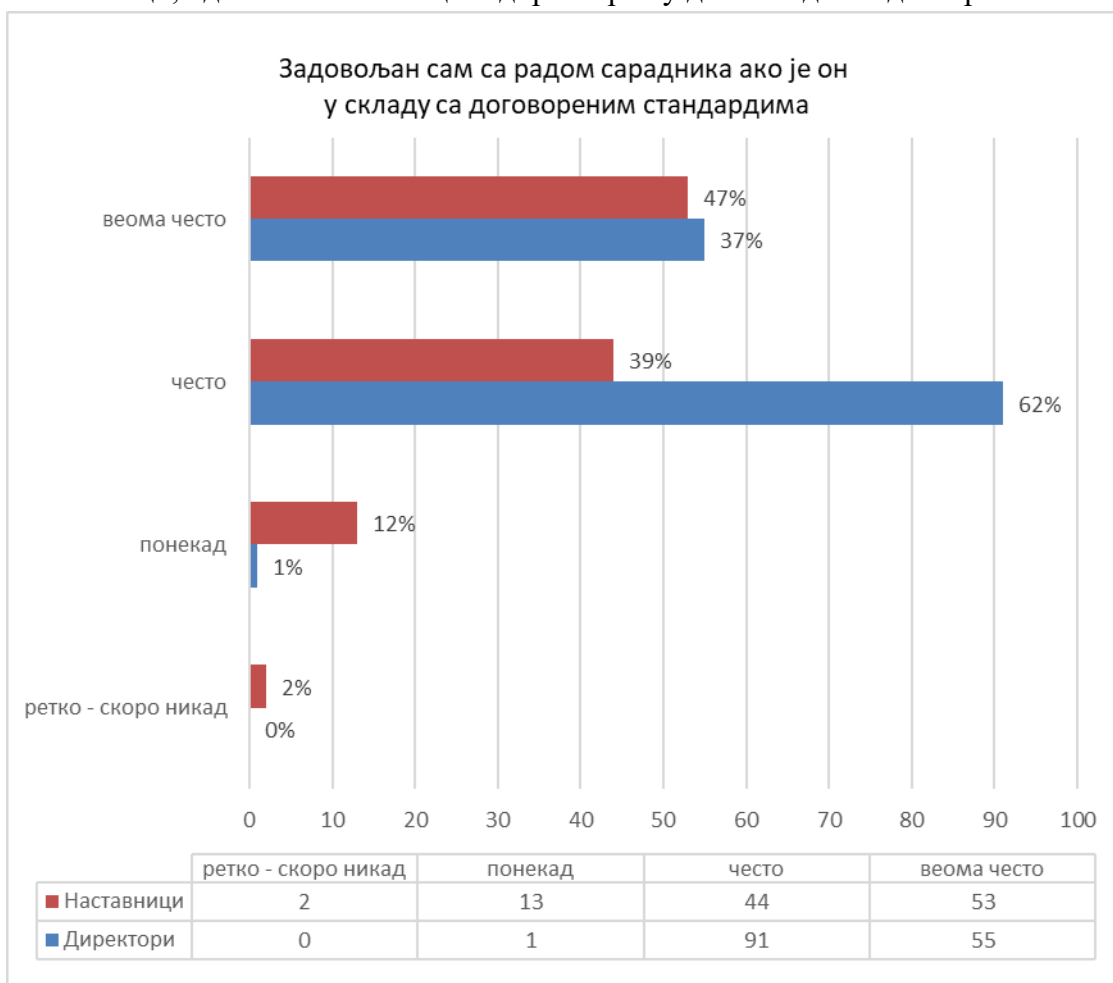


Из прегледа се види да постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,000$)

Ова статистичка разлика видљива је и из става наставника да се не награђују колико и како би то требало. Наиме 44% директора сматра да често сарадницима даје налоге шта треба да ураде и исте награђује, док се за тврдњу често определило 27% наставника. Показује се да 63% наставника мисли да се наведено дешава понекад, или ретко, односно скоро никада.

Питање 6. се односило на задовољство са радом сарадника и гласило је: *Задовољан сам са радом сарадника, ако је он у складу са договореним стандардима.*

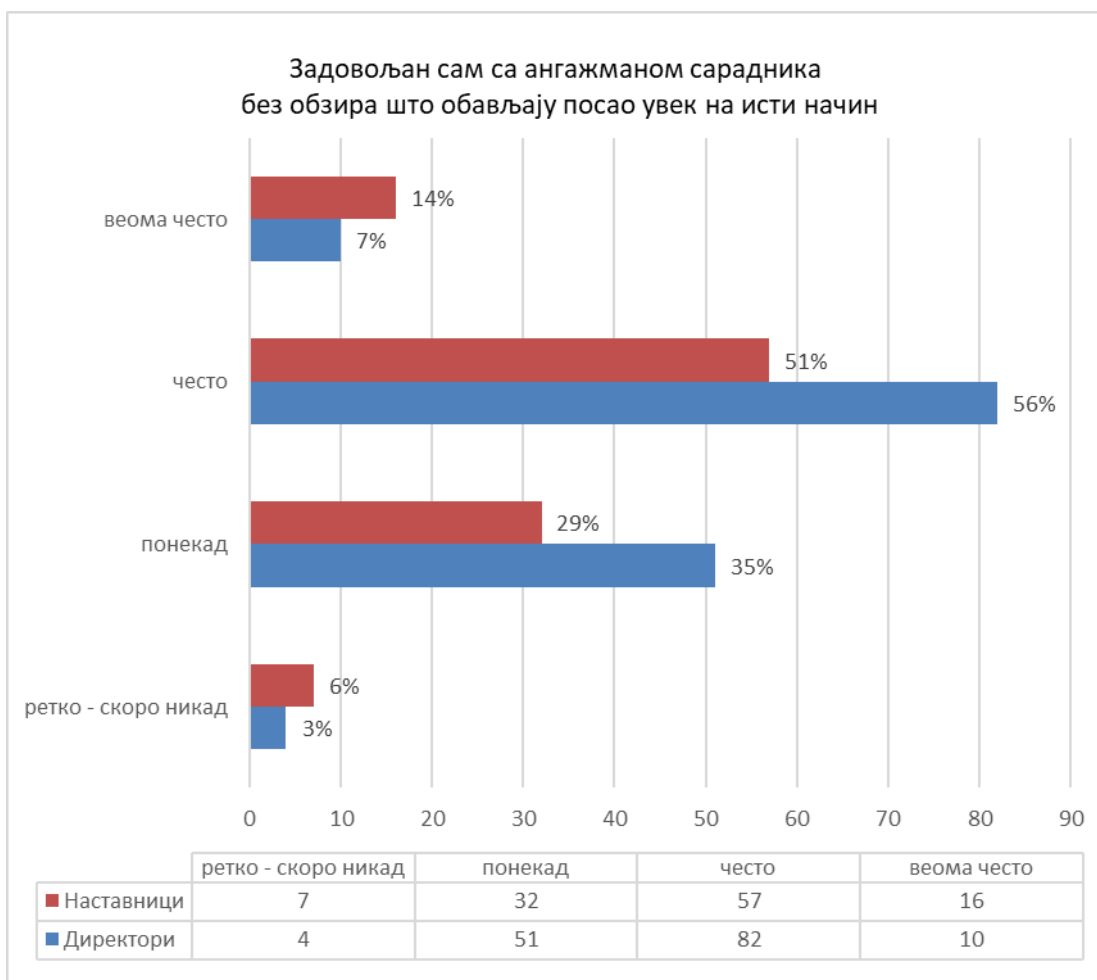
Испитаници, односно наставници и директори су дали следеће одговоре:



Из одговора је видљиво да не постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,771$). Највећа разлика у одговорима приметна је код оцене „често“, јер се 39% определило да је често задовољан, док се 62% изјаснило за овај одговор. Другим речима, директори су више задовољни са договором сарадника, него што је то случај код наставника.

На питање 7 тражен је одговор: *Да ли само задовољан са ангажманом сарадника, без обзира што обављају послове на исти начин.*

Испитаници, односно директори и наставници су дали следеће одговоре.



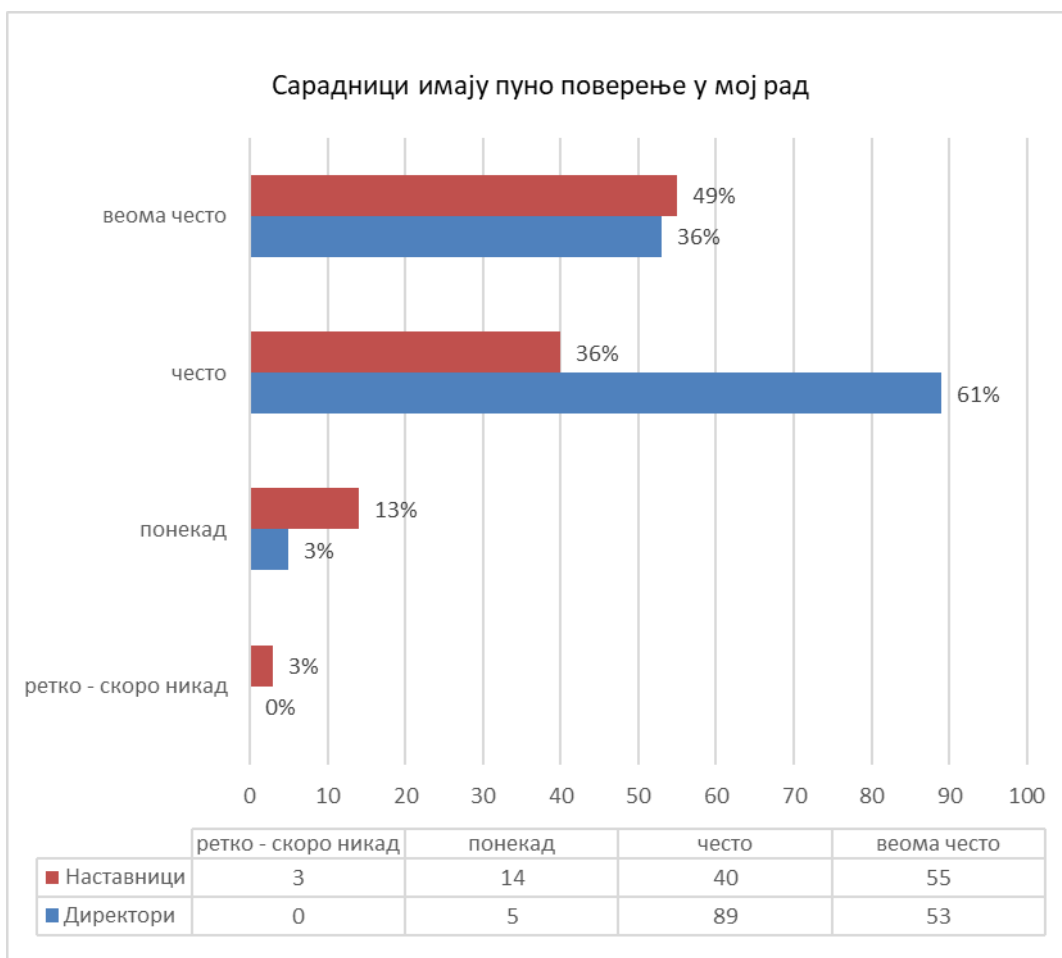
Наведени одговори показују да не постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,382$).

Питање 8. је имало за циљ да се утврди да ли наставници и сарадници имају поверење у рад директора и његов рад. Поверење је једно од најзначајнијих питања у интелектуалној организацији. Показало се да 65% наставника ову вредност сматра као веома често, односно често. Остатак наставника овај скор оцењује са понекад или ретко, односно никада.

Нешто више од 60% испитаних директора основних школа су се определили да је то задовољство на нивоу веома често, односно често. Док 40% анкетираних директора се изјаснило да је то задовољство на нивоу понекад, или никада.

Једно и друго показује да по овом питању постоје проблеми, које би кроз додатна истраживања требало утврдити.

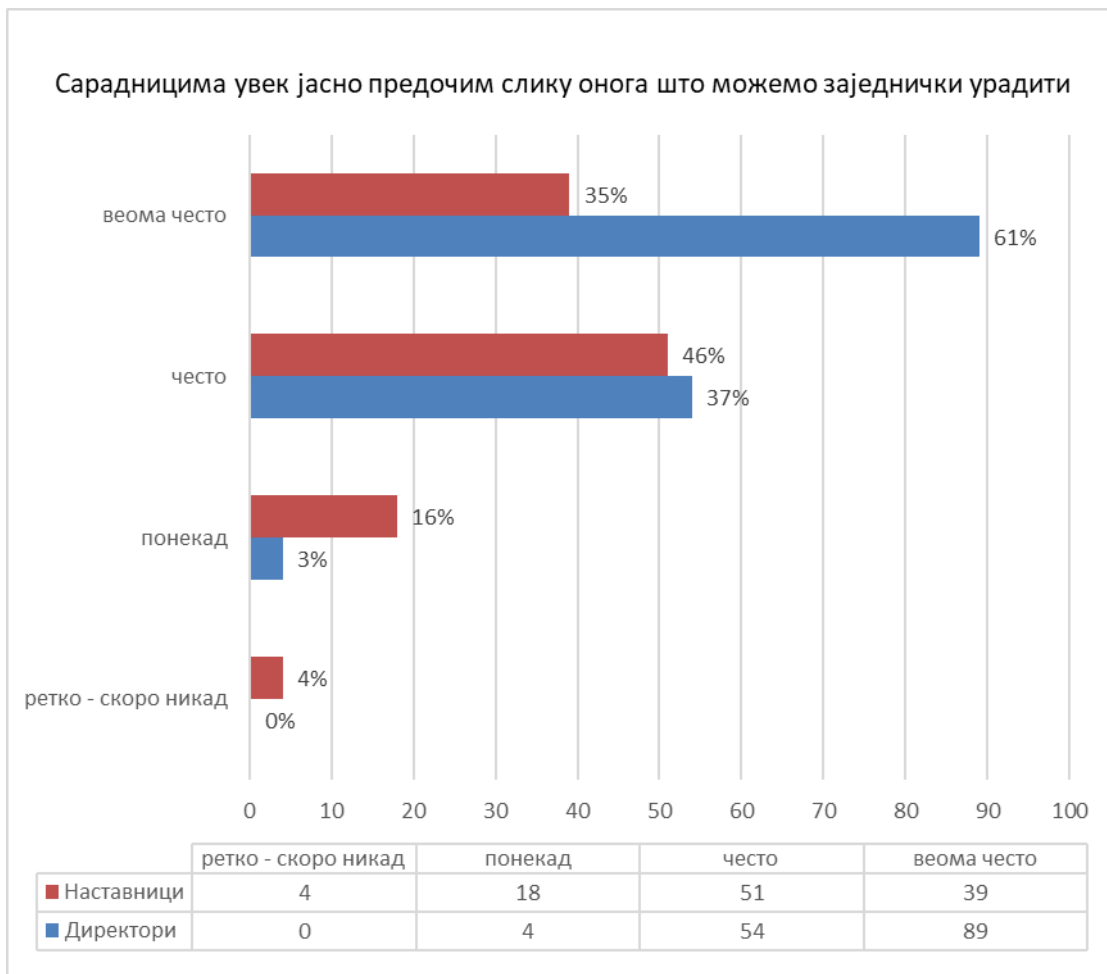
Питање 9. Да ли сарадници имају поверење у рад директора, је једно од најважнијих питања за сваку организацију, али и за директора, посебно у условима криза и објективног пада моралних вредности у друштву.



Не постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,443$). Ово је посебно изражено кроз оцене наставника који су се определили у 49% да имају поверење у рад директора, док су директори по овом питању имали вредност од 36%. Само 3% наставника се определило да је то поверење у скору ретко односно скоро никада.

Питање 10. Да ли сарадницима предочавам јасну слику шта заједнички можемо да урадимо, се односи на способност припреме сарадника за извршење одређених задатака, али да ли је и у којој мери су те представе јасне.

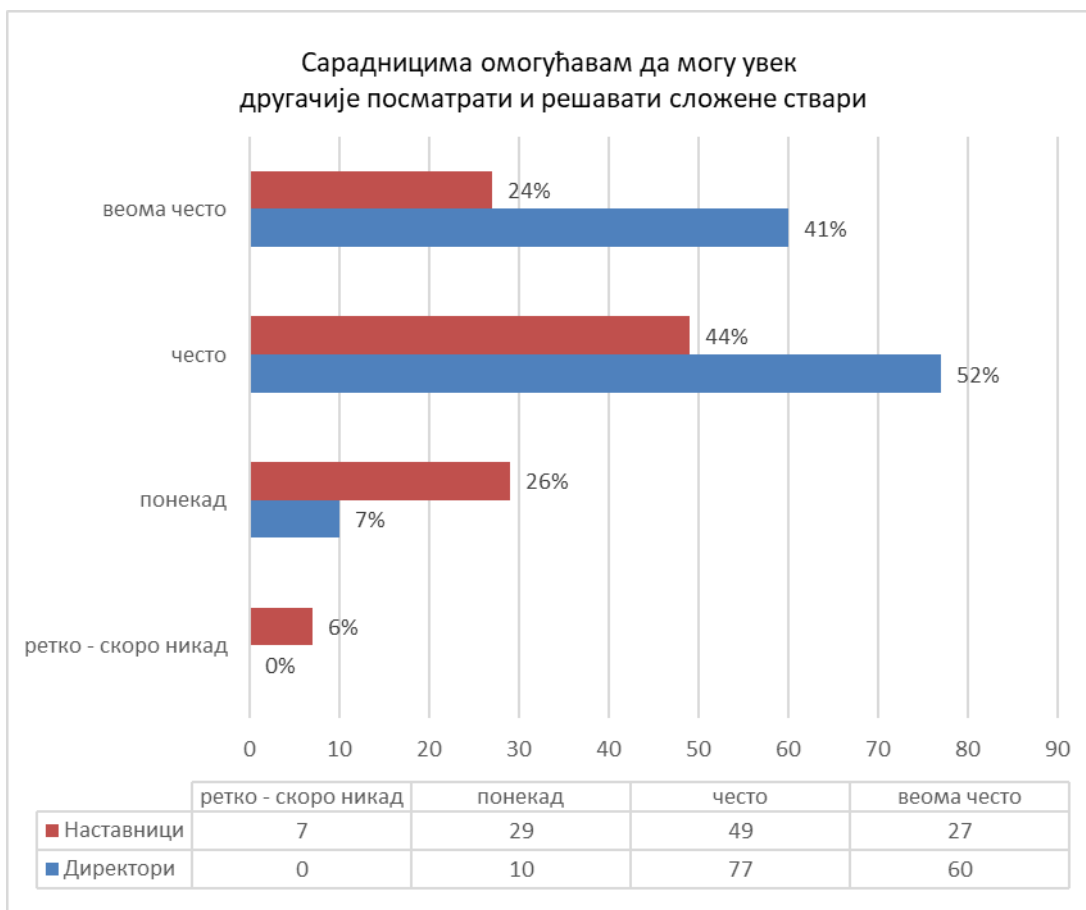
Резултати анкетираних дати су на следећој табели:



Постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,000$). Наиме 35% анкетираних наставника сматра да је предочена слика јасна за заједнички рад, док 61% анкетираних директора сматра да су те слике о заједничком раду веома често јасне. Исто се односи и на квалификацију понекад, јер се 16% наставника изјаснило за наведену вредност, док су само у 3% ту вредност исказали директори.

Питање 11. Сарадницима омогућавам да могу увек да приступе решавању сложених проблема на другачији начин, је имало за циљ да се утврди у којој мери су сарадници самостални у решавању сложених проблема и посматрању ствари на другачији начин. Из овог питања би се делимично могло извући и закључак о стилу управљања, јер је познато да аутократски стил захтева извршење, па чак и исти начин размишљања као и наредбодавац.

Одговори испитаника су представљени на следећој табели:

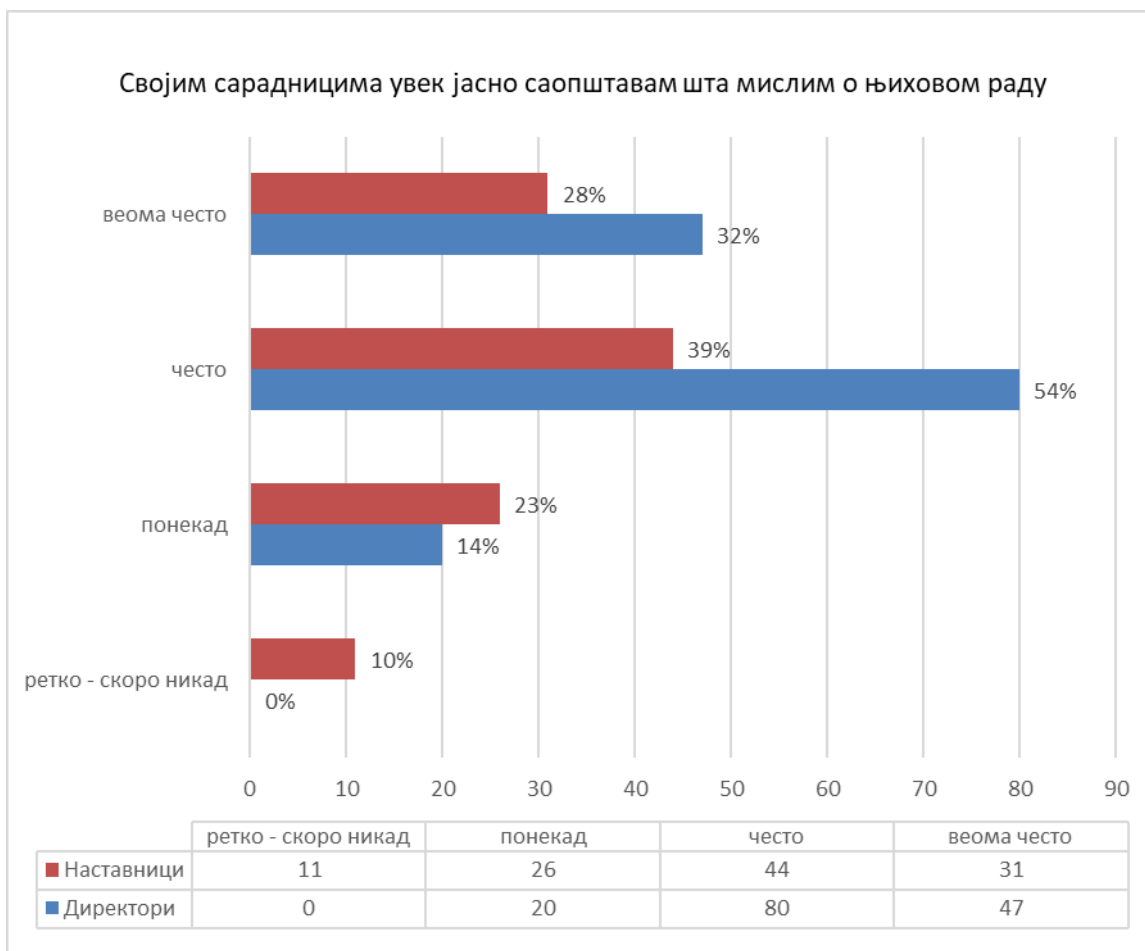


Постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,000$). У вредновању ових одговора са „веома често“ и „често“ директори су се у 93% случајева определили за наведено, док су наставници ове вредности окарактерисали у 66% случајева, док је 6% анкетираних наставника исказало став да то директори чине „ретко-скоро никада“

Дакле, сарадници сматрају да им директори не омогућавају другачије посматрање ствари и да им не препуштају решавање сложених ствари.

Питање 12. Својим сарадницима увек јасно саопштавам, шта мислим о њиховом раду има две кључне одреднице и то: „увек“ „јасно“, што је тешко квантификовати, али и постићи. Проблем који се појављује у пракси управљања је што сарадници нису упознати да ли се и колико вреднује њихов рад, односно шта директори мисле о њиховом раду, па је циљ био да се утврди у шта мисле сарадници, а шта директори по овом питању.

Испитаници су на претходно питање дали следеће одговоре:

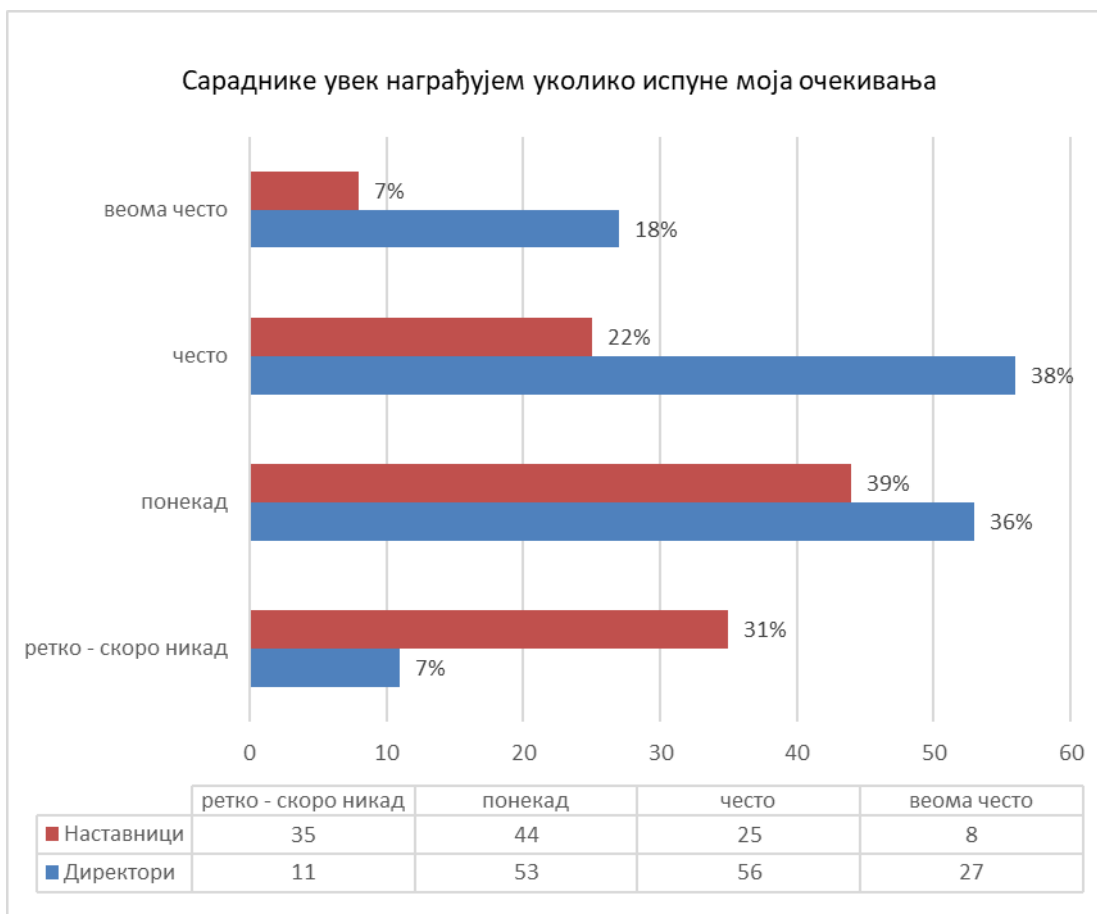


Постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,007$). Директори су у квалификацијама „веома често“ и „често“, дали значајно боље одговоре у односу на сараднике, што значи да су сарадници у значајном проценту имали другачије виђење.

Директор школе би требао да буде искрен према својим сарадницима и да им увек јасно и на прави начин саопшти шта мисли о њиховом раду. Ако је наставнику на разумљив начин саопштено шта му је добро, а шта треба да поправи у свом раду, веће су шансе да наставник заиста поправи свој рад. Одговори на ово питање показује разлику.

Питање 13. се односи на стимулисање запослених, односно сарадника за одређена постигнућа, која су у складу са директоровим очекивањима.

Резултати испитаника дати су у следећем приказу:

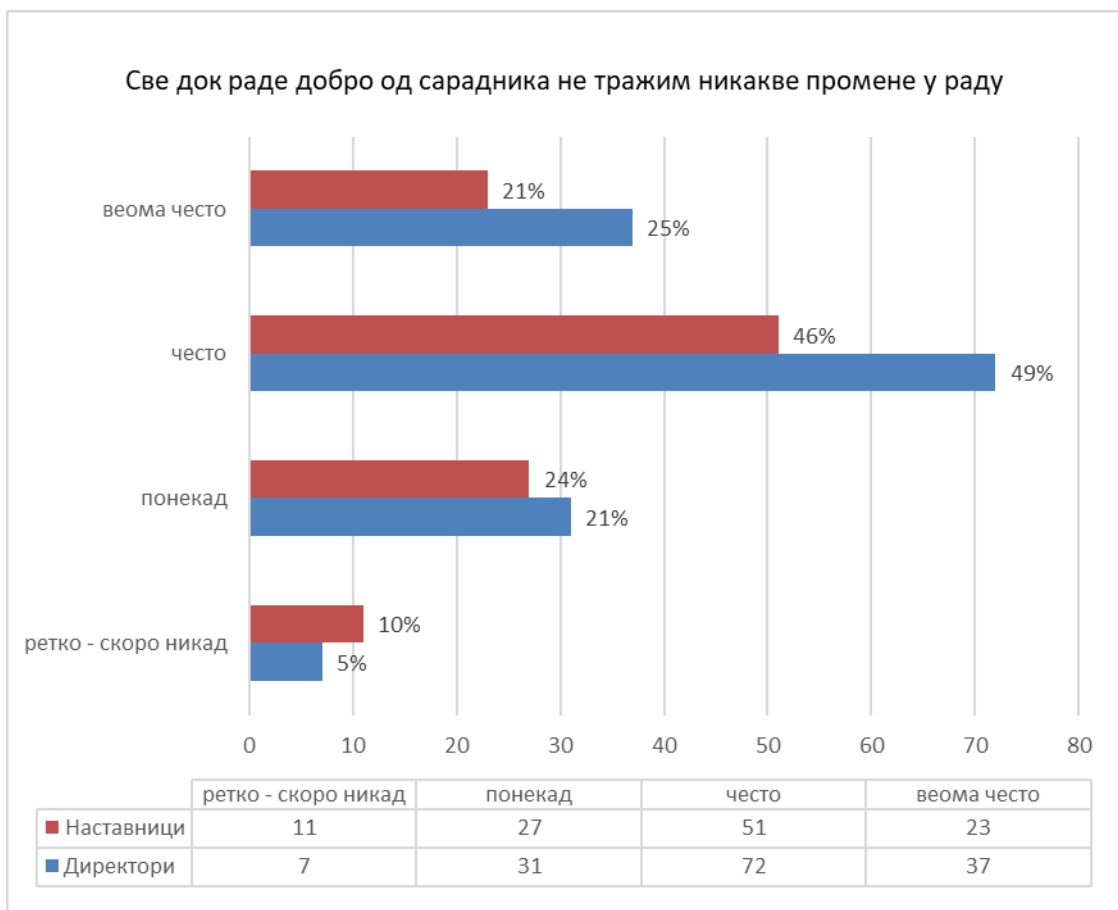


Из претходног приказа је видљиво да постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,000$). Наиме, директори увек мисле да довољно награђују сараднике, односно наставнике. У овом случају за „веома често“ награђивање се определила 18% директора, док се за ту квалификацију изјаснило само 7% сарадника. За квалификацију „често“ се изјаснило 22% сарадника, док се за исту определило 38% директора. Велика разлика се показала у одговорима и квалификацијама „ретко“ односно „скоро никада“ код наставника који су сматрали да се то у 31% случајева не дешава, док за „ретко“ изјаснило 7% директора.

Закључак је да награђивање запослених није решено на најбољи начин у просвети па је било и за очекивати статистички значајну разлику у одговорима на ово питање. Проблем је што директори се позитивније изражавају о награђивању запослених, јер први услов да се реши проблем, је признати да проблем награђивања заиста постоји.

Питање 14. се односило на однос према променама и гласило је: „Све док раде добро од сарадника не тражим никакве промене“?

Испитаници су дали одговоре како је дато у следећем приказу:

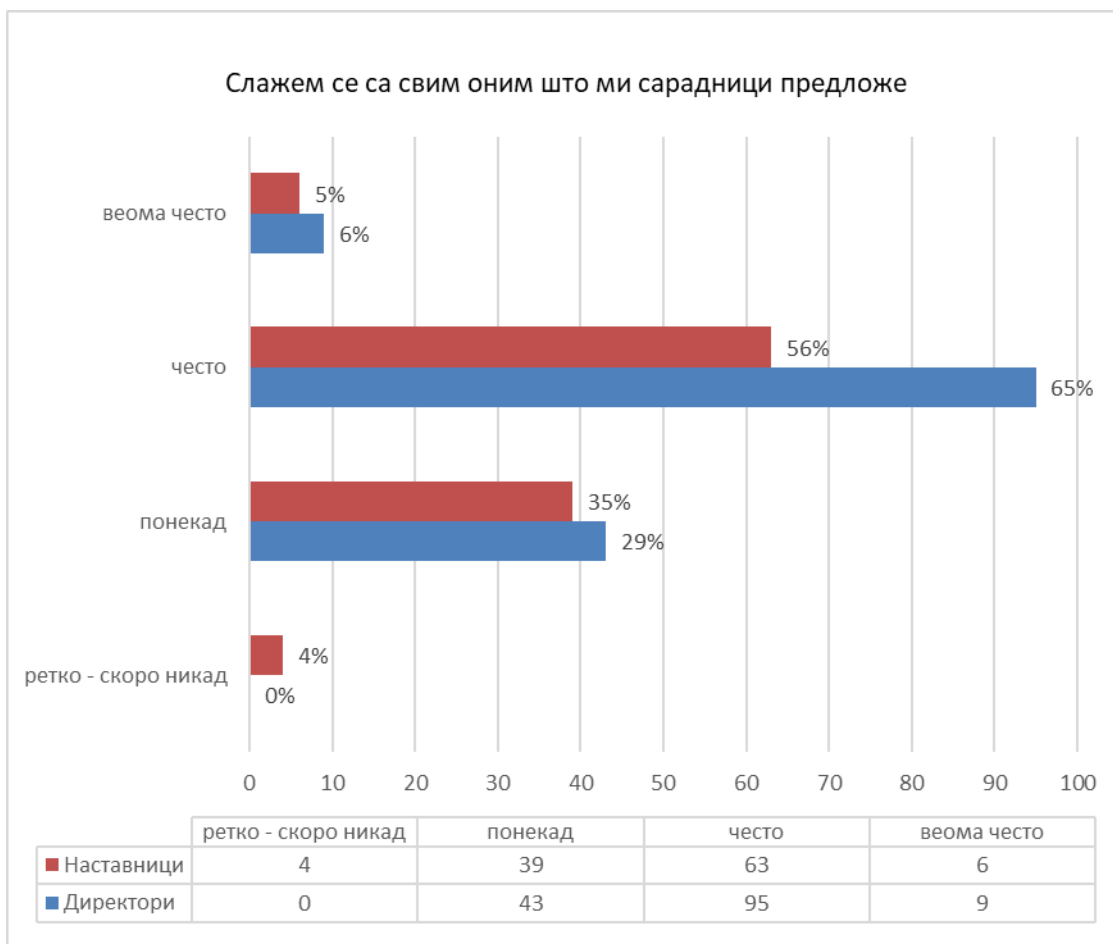


Не постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,124$).

Дакле, сарадници и директори имају приближно исти став према овом питању. Ипак треба имати у виду да се промене треба уводити и када сарадници раде добро, јер никада рад није толико савршен, да не би могао бити бољи. То значи, када сарадници добро раде треба размишљати о њиховом унапређењу. Показује се да је то и повољнија ситуација него да се уведу промене када сарадници раде лоше, јер су овим ситуацијама ствар тензија и отпор променама.

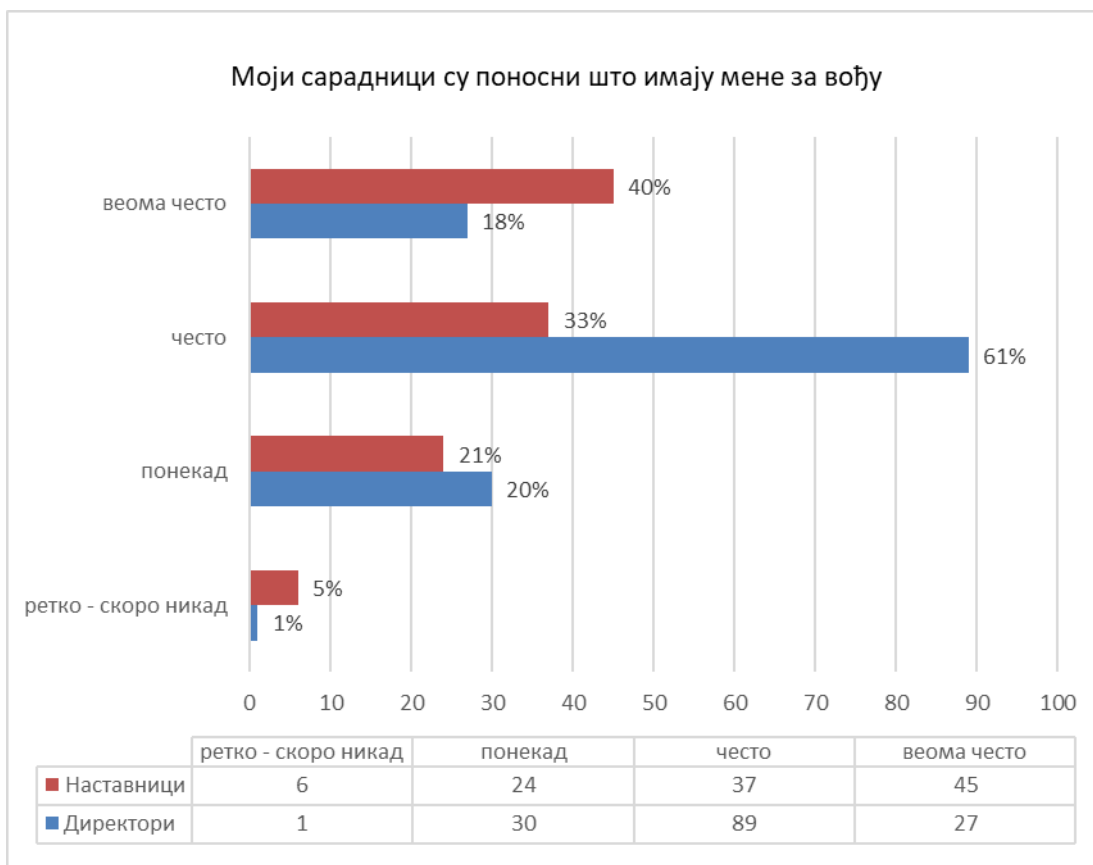
Питање 15. „Слажем се са свим оним што ми сарадници предложе“ је само по себи контраверзно, јер не постоји човек, односно руководилац који би уважавао све оно што му сарадници предложе. Када би се то и десило, руководилац, односно директор не би требао ни да буде. Ипак, постављање овог питања је имало је за циљ да се утврди да ли и какав утицај запослени, односно сарадници и наставници имају на директора.

Испитаници су дали следеће договоре:



Из приказа је видљиво да не постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,104$). Посебно у квалификацијама „веома често“ и „понекад“, где су се сарадници определили са 5%, а директори са 6%, односно за „често“ 56% сарадника и 65% директора.

Питање 16 је гласило: Моји сарадници су поносни што имају мене за вођу.
Одговори испитаника су дати у следећој табели:



Не постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,083$).

Одговори су интересантни и у кореспонденцији са другим би се могло закључити и другачије, јер бити поносан на директора, односно вођу је сувише амбициозно, али и нереално, посебно уколико имамо значајно одступање у одговорима сарадника и директора по питању награђивања, кроз које се најчешће оцењује и квалитет вође. Бити поносан на вођу, значи идеалног директора, односно вођу, а у теорији менаџмента је познато да не постоји идеална вођа.

Питање 17. се односило на задовољство сарадника, односно у којој мери директори помажу сарадницима да остваре одређени ниво задовољства.

Анкетирани су на ово питање дали следеће одговоре:



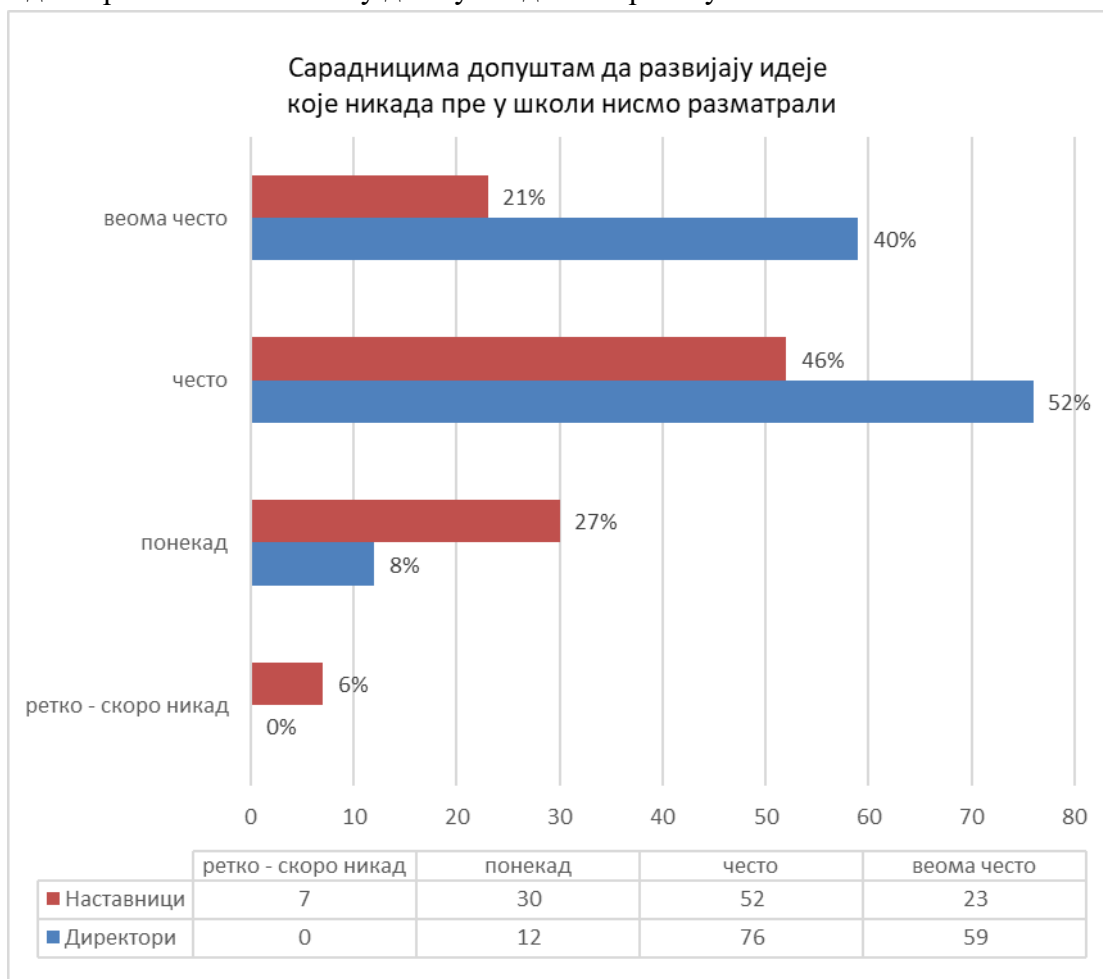
На основу претходног приказа, видљиво је да постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,000$). По правилу директори у највећој мери, односно у 91% случајева сматрају да „веома често“ и „често“ пружају задовољство сарадницима у послу, док 64% сарадника сматрају да се то задовољство остварује са „веома често“ и „често“. Чак 13% испитаника сматра да се то задовољство остварује „ретко-или скоро никада“.

Овакви резултати су очекивани, јер се у пракси показује да су просветни радници незадовољни, не само по материјалном питању, већ и због свог лошег статуса, недовољног вредновања њиховог посла у односу на јавне и друге службе.

Директор би требао познавати и примењивати комуникацијске способности, чешће похваљивати своје запослене, награђивати и стимулисати на разне начине јер би на тај начин запослени проналазили више задовољства у свом раду.

Питање 18. Суштина овог питања је била да се утврди да ли директори допуштају сарадницима да уводе и развијају идеје које никада пре у школи нису разматране. Одговор на ово питање би требао да створи слику, да ли се и у којој мери се ради о иновативној, или класичној школи.

Одговори на ово питање су дати у следећем приказу:



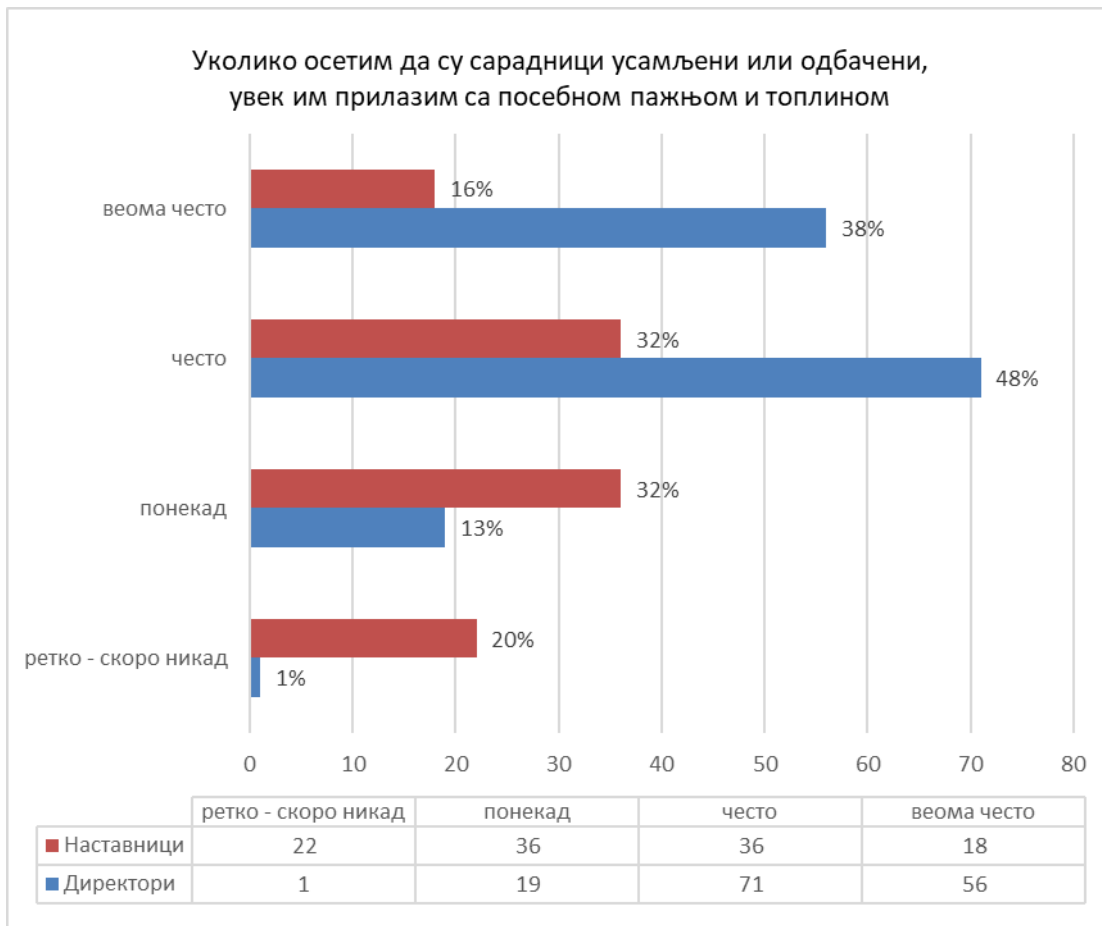
И по овом питању постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,000$).

Док 40% директора сматра да веома често допушта сарадницима да развијају и примењују идеје које до сада нису примењиване, дотле 21% или скоро duplo мање сарадника мисли да се то дешава у квалификацији „веома често“. Иста је ситуација и када се ради о оцени „често“ и „понекад.“

Нове идеје и њихов развој су итекако потребни у време револуционарних промена. Зато би директори морали да буду иницијатори нових идеја, а не само да допуштају њихово разматрање, јер се показује да су идеје највреднији ресурс за сваку, а посебно за интелектуалну организацију, каква је Школа.

Питање 19 је гласило: „Уколико осетим да су сарадници усамљени, или одбачени, увек им прилазим са посебном пажњом и топлином.“ Ово питање имплицира на степен социјализације Школе, односно да ли постоје сарадници који су усамљени, или одбачени и како директори поступају у оваквим ситуацијама.

Испитаници су дали одговоре, који су приказани на следећој слици:



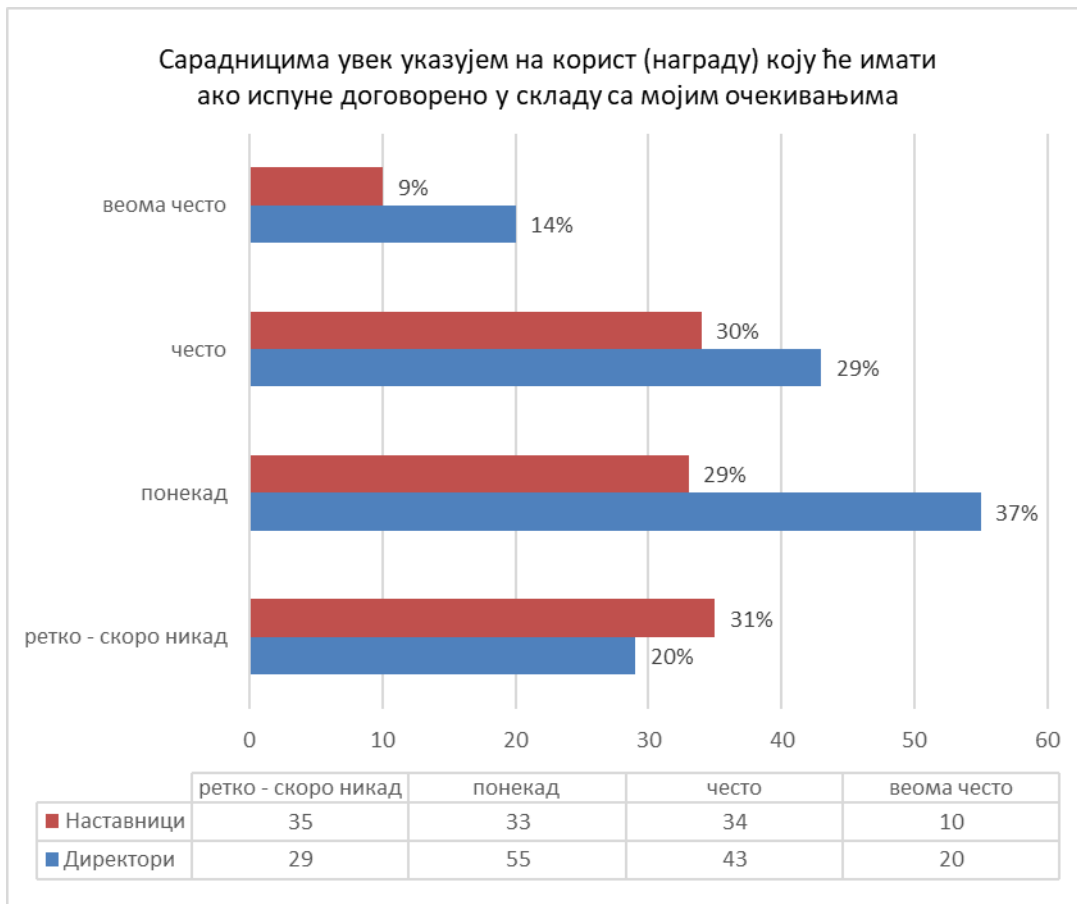
Из одговора испитаника је видљиво да постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,000$).

Док 38% директора оцењује да веома често прилази усамљенима и одбаченима, на ову квалификацију се определило 16% што је више него дупло мање. Иста је ситуација и када је у питању квалификација често“, где се 48% директора изјаснила да то чини често, док 32% сарадника мисли да да то директори чине често.

Улога директора је да ради на сарадничким односима у школи, добрим међуљудским односима и да не буде одбачених или усамљених колега, јер образовним установама требају „целовити људи“ обзиром да сваки лични, или породични проблем је у исто време и проблем школе, јер се негативно одражава на наставни процес. Уколико их ипак има, потребно им је његово охрабрење. Директори у већој мери сматрају да охрабрују усамљене и одбачене сараднике од наставника, али наставници и сарадници имају другачије мишљење.

Питање 20 је имало за циљ да се утврди да ли директор сарадницима ставља до знања какву ће корист имати, ако испуне договорено и у складу са његовим очекивањима.

Испитаници су дали следеће одговоре:

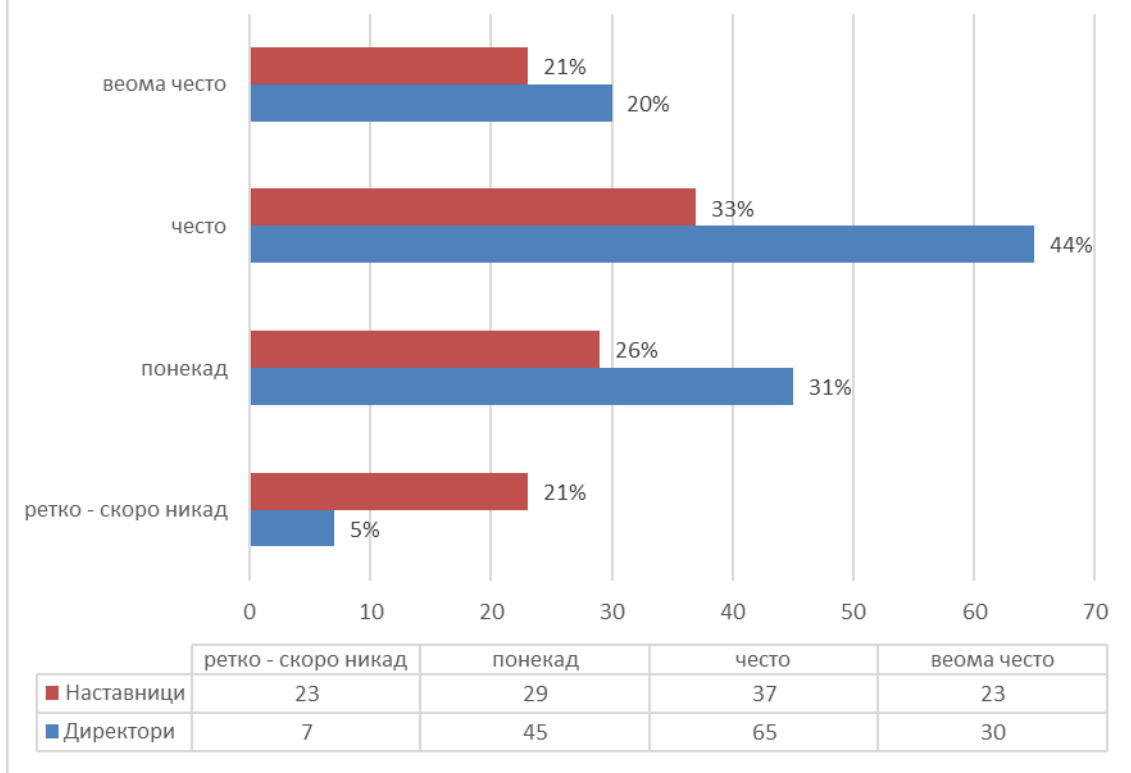


Не постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,115$).

Питање 21. „Од сарадника не тражим већи ангажман на послу, него што је потребно да ураде договорено.“? Ово је значајно питање, да би се утврдило да ли директори вреднују додатни рад, а посебно када раде, или ураде више и боље у односу на договорено.

Испитаници су дали следеће одговоре:

д сарадника не тражим већи ангажман на послу него што је потребно да ураде договорен



Постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали наставници и одговора које су дали директори ($p=0,046$). Наставници, односно сарадници мисле да директори у 33% случајева „често“ не траже веће напоре, односно веће ангажовање, док 44% директори мисли да често не траже веће ангажовање од потребног. Наведено упућује на закључак да наставници сматрају да имају већи ангажман од договореног.

10.13 Средње вредности и мере варијабилитета у израчунатим факторима

У циљу израчунавања средње вредности, односно просека датих одговора, односно средишње вредности датих одговора (медијане), односно модус као најчешћих вредности који се јављају у групи одговора, те меру одступања од аритметичке средине скупа одговора, и дисперзије одговора (варијанси), те најмањих и највећих могућих вредности, могуће је формирати табеле појединачно за одговоре које су дали директори и одговоре који су дали наставници, односно сарадници.

а) Средње вредности и мере варијабилитета у израчунатим факторима за одговоре директора

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6	Фактор 7
Средња вредност	9,95	10,10	8,55	10,01	7,68	9,49	8,24
Медијана	10,00	10,00	8,00	10,00	8,00	9,00	8,00
Мод	10	10	8	10	7	9	8
Стандардна девијација	1,349	1,307	1,381	1,247	2,107	1,401	1,240
Варијанса	1,819	1,709	1,907	1,555	4,438	1,964	1,539
Опсег	7	7	6	5	9	6	7
Најмања вредност	5	5	6	7	3	6	5
Највећа вредност	12	12	12	12	12	12	12

На основу претходне табеле, могуће је дати следећи коментар:

- Највећа средња вредност израчуната је код фактора 2. На питања у склопу овог фактора директори су одговарали најбољим оценама.
- Најмања средња вредност израчуната је код фактора 5. На питања у склопу овог фактора директори су одговарали најлошијим оценама.
- Највећа модна вредност забележена је код фактора 1, 2 и 4. Код највећег броја директора израчуната је висока вредност фактора (10).
- Најмања модна вредност забележена је код фактора 5. Код највећег броја директора израчуната је средња вредност фактора 7.
- Најмања стандардна девијација израчуната је код фактора 7. Код овог фактора се израчунате вредности свих испитаних директора најмање међусобно разликују.
- Највећа стандардна девијација израчуната је код фактора 5. Код овог фактора се израчунате вредности свих испитаних директора највише међусобно разликују.
- Једино је код фактора 5 израчуната минимална вредност (3), код свих осталих фактора нису добијене вредности 3 нити 4.

б) Средње вредности и мере варијабилитета у израчунатим факторима за одговоре наставника

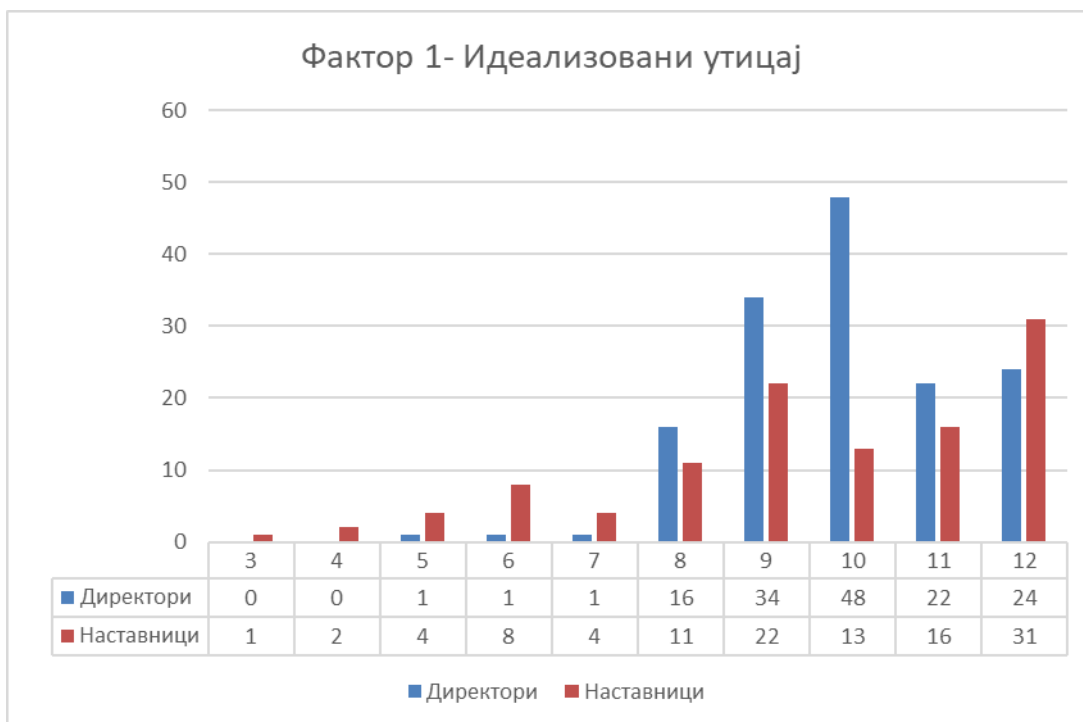
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6	Фактор 7
Средња вредност	9,56	8,87	7,51	8,59	6,35	8,97	7,90
Медијана	10,00	9,00	8,00	9,00	6,00	9,00	8,00
Мод	12	9	8	8	4	9	9
Стандардна девијација	2,265	2,284	1,627	2,150	2,532	1,848	1,850
Варијанса	5,131	5,216	2,649	4,623	6,409	3,414	3,423
Опсег	9	9	9	9	9	9	8
Најмања вредност	3	3	3	3	3	3	3
Највећа вредност	12	12	12	12	12	12	11

На основу приказаних података из табеле који се односе на одговоре наставника, може се закључити следеће:

- Највећа средња вредност израчуната је код фактора 1. На питања у склопу овог фактора наставници су одговарали најбољим оценама, што је жељено, односно идеално стање.
- Најмања средња вредност израчуната је код фактора 5. На питања у склопу овог фактора наставници су одговарали најлошијим оценама,
- Највећа модна вредност забележена је код фактора 1. Код највећег броја наставника израчуната је максимална вредност фактора 12.
- Најмања модна вредност забележена је код фактора 5. Код највећег броја наставника израчуната је ниска вредност фактора 4.
- Најмања стандардна девијација израчуната је код фактора 3. Код овог фактора се израчунате вредности свих испитаних наставника најмање међусобно разликују,
- Највећа стандардна девијација израчуната је код фактора 5. Код овог фактора се израчунате вредности свих испитаних наставника највише међусобно разликују,
- Код фактора 7 није израчуната ниједна максимална вредност 12, за разлику од свих осталих фактора.

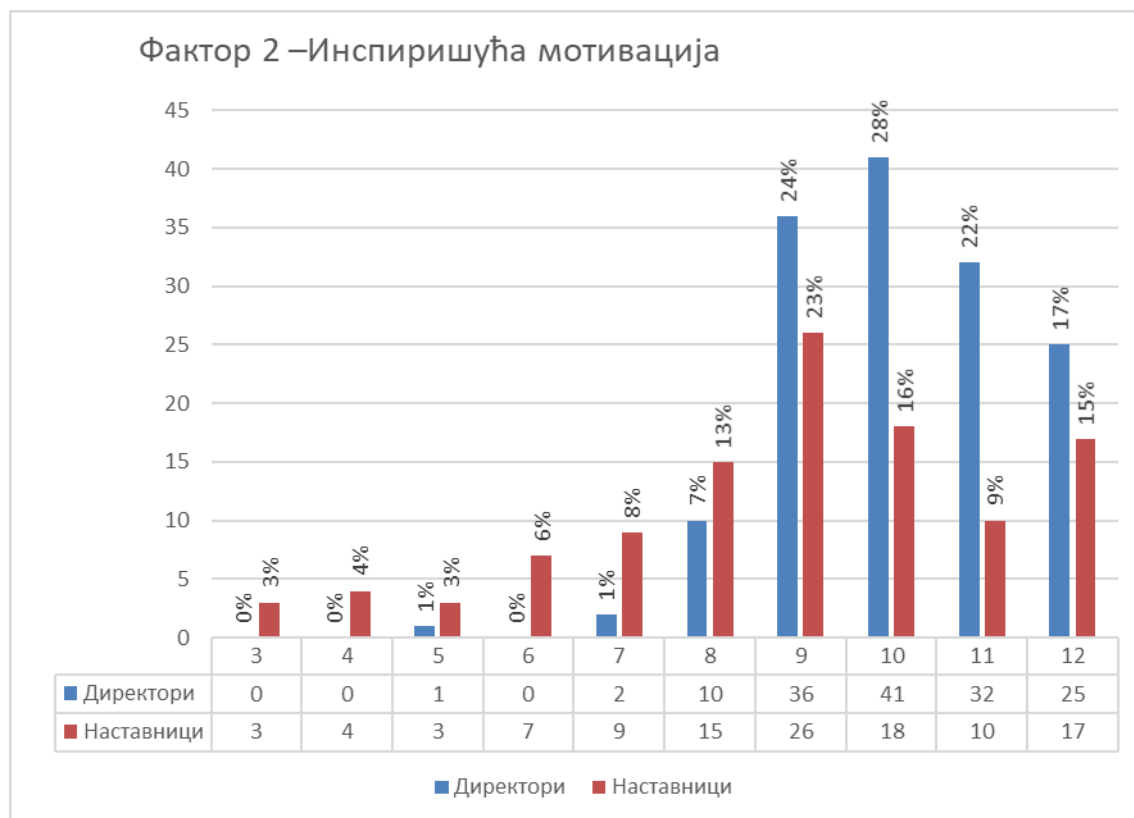
10.14 Компарација одговора наставника и директора

За формирање целовитог става о ставовима и мишљењима директора и сарадника, односно наставника, неопходно је утврдити да ли између наведених субјеката постоји разлика и колика је она, по питању стила управљања, где се као идеализован стил узима трансформацијско управљања.



Не постоји статистички значајна разлика између фактора који су израчунати на основу одговора наставника и фактора који су израчунати на основу одговора директора ($p=0,589$). Фактор 1 (идеализовани утицај) као основна варијабла трансформацијског стила вођења показује нам степен ентузијазма и дозу поверења запослених у способност директора да креира нову и привлачну визију развоја школе. Према овом истраживању, директор школе има висок степен поверења о свом харизматичном утицају на сараднике. Исти степен у истраживању идеализованог утицаја имају и наставници у нешто мањем броју.

Овај резултат показује да постоји висок степен поверења запослених у способност директора као вође.



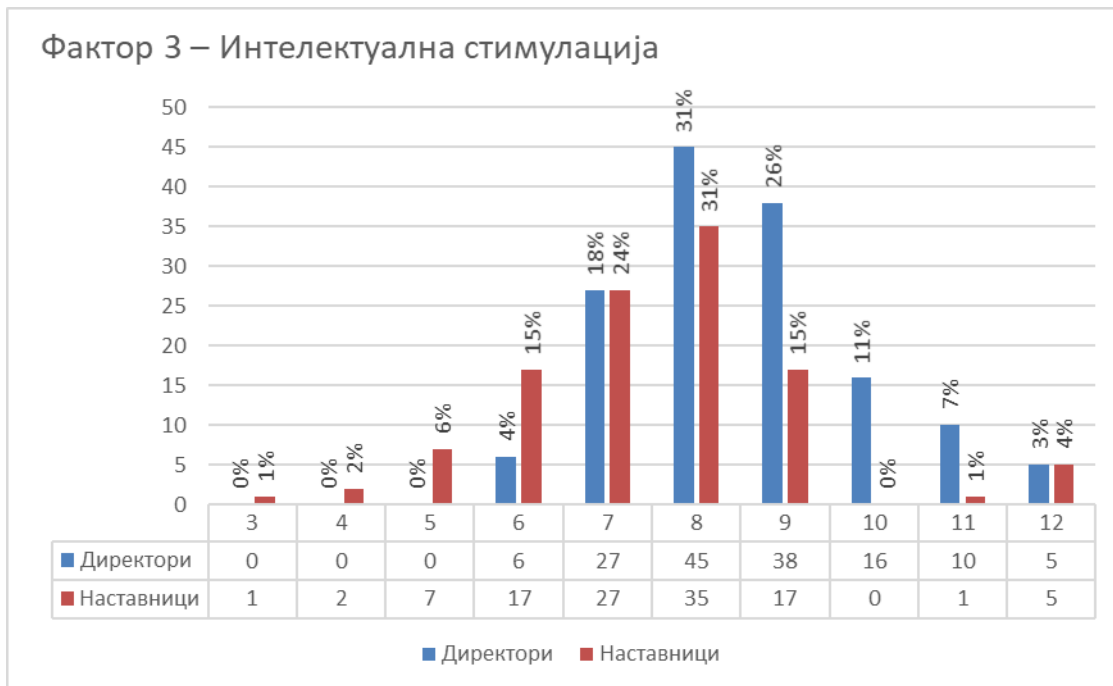
Постоји статистички значајна разлика између фактора који су израчунати на основу одговора наставника и фактора који су израчунати на основу одговора директора ($p=0,000$).

Из графикона је видљива разлика у одговору наставника и директора у инспирирајућој мотивацији, интелектуалној стимулацији, индивидуализованом разматрању и припадајућој награди.

Инспиришућа мотивација у истраживањима показује степен до којег директори запосленима пружају визију, користећи одговарајуће поступке и мотивацију како би запосленима помогли да се фокусирају на рад и осете да је њихов рад важан и има значај за школу.

Мотивација је један од значајнијих фактора за ефективност рада и достизање задатих циљева у школи. Наставници и стручни сарадници имају у мањем степену поимање о инспиришућој мотивацији директора од самих директора. То значи да директори сматрају да инспиришу и мотивишу наставнике и стручне сараднике, а наставници у мањем проценту од директора мисле да они то раде.

Овај део истраживања на прави начин осликава стање у основном школству данас у Србији. Наставници нису мотивисани у данашње време из много разлога; од статуса, преоптерећеношћу администрацијом, послом па до вредновања њиховог рада.



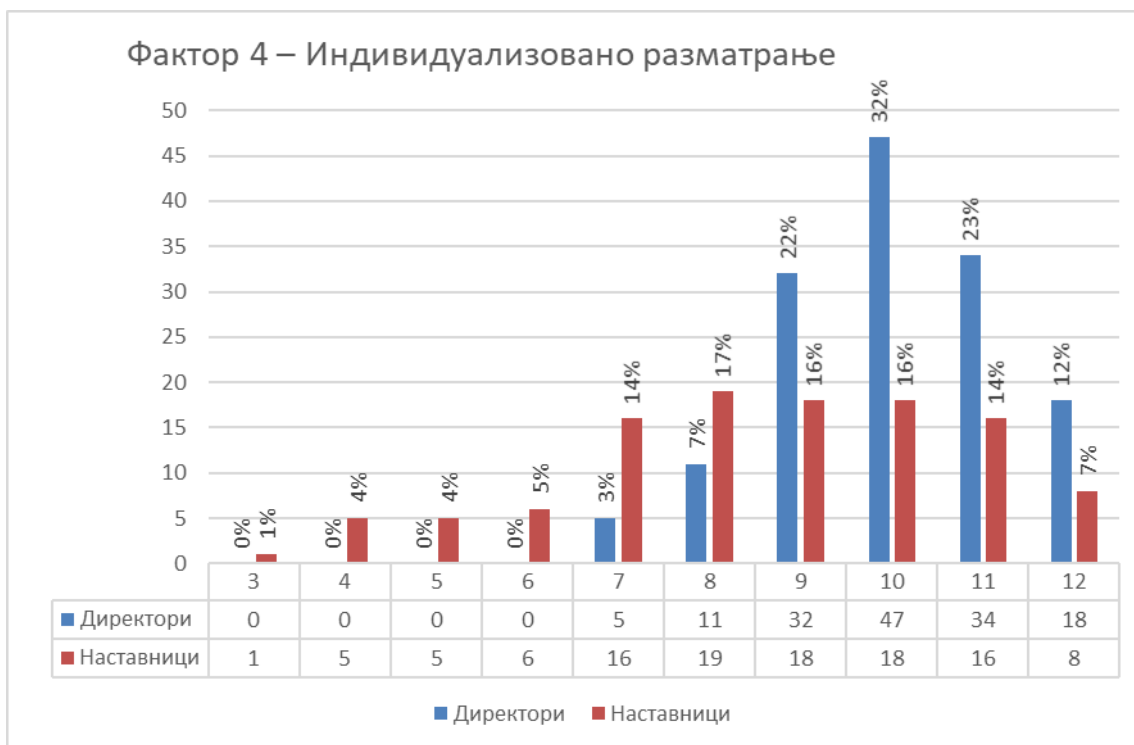
Постоји статистички значајна разлика између фактора који су израчунати на основу одговора наставника и фактора који су израчунати на основу одговора директора ($p=0,000$).

Резултати говоре о разлици у делу истраживања који мери интелектуалну стимулацију.

Нематеријална стимулација даје податке о степену у којем директор подстиче наставнике и стручне сараднике да буду креативни, стварају окружење које је толерантно. Трансформациони лидери суочавају се са претпоставкама, преузимају ризике и нуде идеје запосленима. То је подлога за добар развој креативног размишљања наставника и стручних сарадника. Ако директори обезбеђују интелектуалну стимулацију, они охрабрују своје запослене на истраживачки процес размишљања. Такав начин размишљања је неопходан у интелектуалним, организацијама и запосленима као што су школе и наставници. Ово је важно подручје за данашње стање које захтева иновативан приступ у школи, нови начин решавања проблема и сл. Обезбеђивањем интелектуалне стимулације, директори школа са краткорочних циљева и непосредних решења, фокус помичу на дугорочне циљеве и фундаментална решења.

Истраживање показује да наставници и стручни сарадници у мањем степену виде подстицај својих директора за иновативно размишљање и охрабривање за новим начинима решавања проблема од својих директора. Истраживање је показало да директори основних школа себе доживљавају као трансформационе лидере, а такви лидери треба да инспиришу запослене, шире оптимизам, пружају позитиван пример,

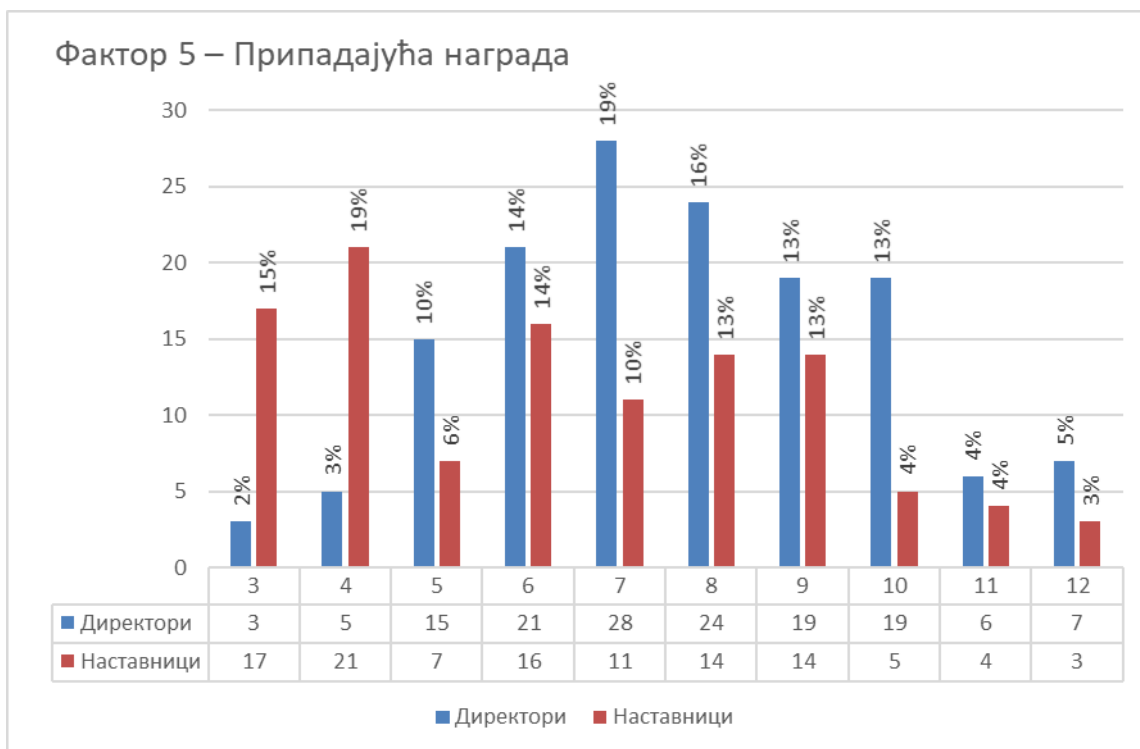
непосредну подршку запосленима, охрабрују их у новим начинима решавања проблема и иновативног приступа. Међутим, овај део упитника показује статистички значајну разлику у одговорима наставника, стручних сарадника и директора основних школа.



Постоји статистички значајна разлика између фактора који су израчунати на основу одговора наставника и фактора који су израчунати на основу одговора директора ($p=0,000$).

Подаци о индивидуализованом разматрању су показали статистички значајну разлику о интересовању директора за добробит других, појединачним пројектима које запослени раде, појединцима који нису укључени у тимове, групе и сл. Овај фактор мери степен посвећивања пажње директора потребама запослених, реакцију директора на проблеме запослених и преузимање менторске улоге. Овај фактор је важан у периоду промена и кризних ситуација, какве имамо у данашње време. Директор би сваком запосленом требао давати охрабрење кад за то постоји потреба, обезбедити му потребна средства за рад, лично усавршавање и потребне информације. На тај начин директор гради односе поверења, прихватања, сигурност и личне ефикасности.

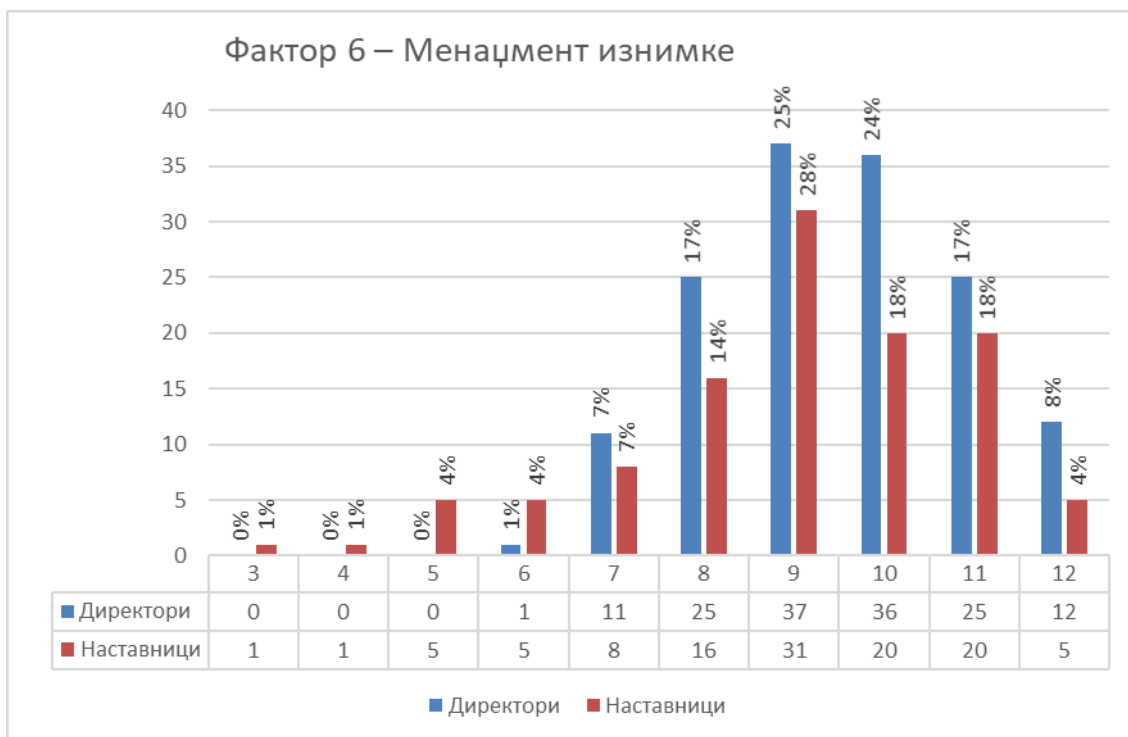
Резултати показују мишљење наставника да би директори школа требали у већој мери пружати непосредну подршку својим наставницима и стручним сарадницима. На тај начин би се осећали боље у све чешћим променама које се уводе великом брзином и времену пандемије, када је та подршка потребна.



Постоји статистички значајна разлика између фактора који су израчунати на основу одговора наставника и фактора који су израчунати на основу одговора директора ($p=0,000$).

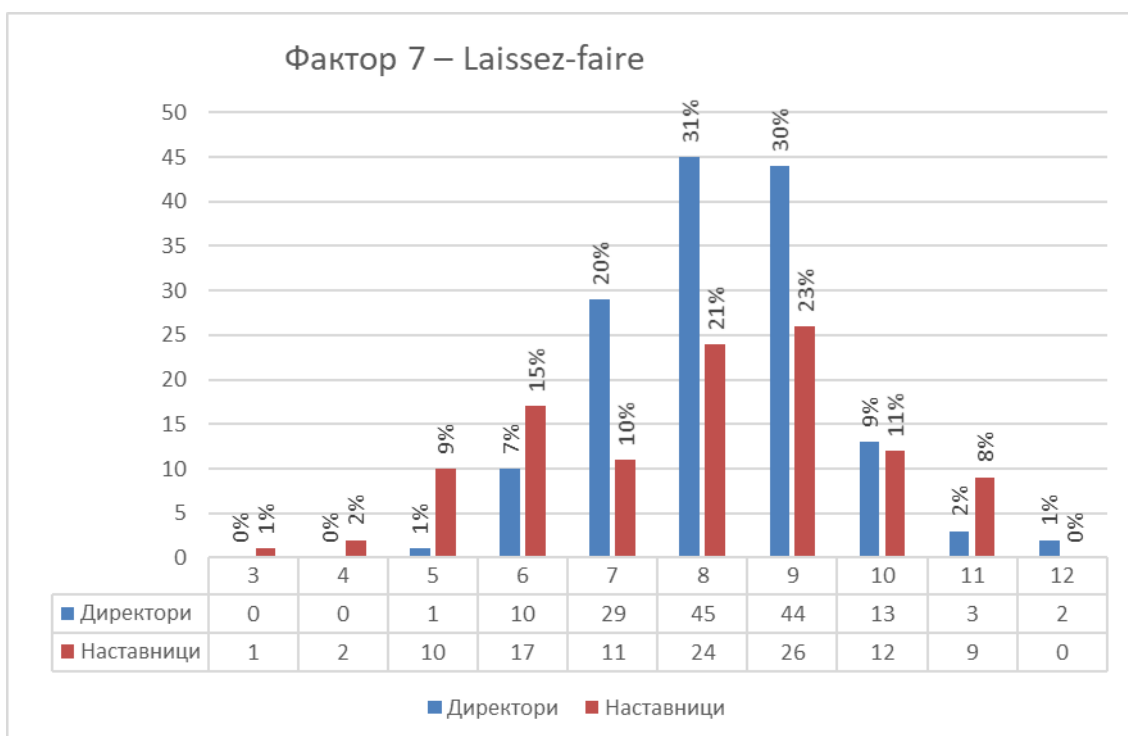
Припадајућа награда показује да наставници у мањем проценту доживљавају степен у којем се говори о награђивању и очекивању директора од њих и препознавању њиховог постигнућа како би били награђени. То је добар показатељ о стању награђивања рада запослених у школама. Материјална стимулација-награђивање најчешће изостаје јер директори основних школа то не раде. Они немају могућности јер су стављени у ситуацију да не могу да материјално стимулишу свог награђеног због унапред прописаног буџета школе од стране надлежних органа. Награђивање запослених у садашњем времену је потребно и значајно.

Директори многих основних школа награђују своје наставнике похвалама, књигама и сличним наградама, али најважнији стимулативни материјални фактор, изостаје. Неповољна ситуација у школама где сви добијају исто за свој рад, а не награђују се успешнији запослени, који постижу боље резултате, квалитетније, иновативни су, својим радом доприносе угледу школе и сл. Платни разреди, уколико буду добро конципирани и примењени, једна су од могућности да се ово стање поправи. Постављање јасних правила награђивања је предуслов да се стање поправи, ситуацијама где је то могуће. Уколико, не буду на квалитетан начин урађени, ситуација би могла да буде још лошија.



Не постоји статистички значајна разлика између фактора који су израчунати на основу одговора наставника и фактора који су израчунати на основу одговора директора ($p=0,068$).

Менаџмент изнимке показује да ли директор наставницима и стручним сарадницима саопштава и говори захтеве посла, да ли је задовољан њиховим радом и сл. У овом делу истраживања, наведене факторе приближно види директор и запослени.



Не постоји статистички значајна разлика између фактора који су израчунати на основу одговора наставника и фактора који су израчунати на основу одговора директора ($p=0,269$).

Фактор 7 говори о задовољству директора и малим учинком подређених, тј. да директор допушта да остали раде своје послове како раде. Ово је пасиван стил руковођења и супротан је трансформацијском руковођењу. Овде се исказује пасивна равнодушност директора према подређенима.

Овај стил је познат као делегатско руковођење. Директор углавном делегира задатке, запослени углавном самостално раде, а директор надгледа. Наставници углавном доносе одлуке. Ово је стил руковођења који води до најнижих продуктивности. Он има успеха у школама где су наставници мотивисани, способни да самостално раде и да извршавају своје обавезе без много смерница. Данашње стање у основним школама није такво да би овај стил имао успеха јер нема елемената.

10.15. Истраживање успешности основних школа и директора у Србији

Истраживања успешности, односно ефикасности и ефективности основне школе, је у највећој мери зависан од директора основне школе. Отуда и потреба да се именовану директора посвети посебна пажња и да се у први план истакне његова компетентност за организовање и управљање. Ово значи да директори основних школа који су завршили неменаџерске факултете нису компетентни за управљања, што је и логично, јер се и нису школовали за област управљања, немају основна знања из области организације, финансија, трошкова, комуникација, па чак ни из социологије управљања креативним потенцијалима, знањем и вештинама. Кључно је да директори буду оспособљени да креирају иновативни образовни амбијент у коме ће се обезбедити пропулзивност идеја и иновација као кључног фактора сваке успешности.

У циљу истраживања степена образовно васпитне успешности директора основних школа, коришћен је модификован упитник затвореног типа у одабраних десет питања који су понуђени директорима да се изјасне са следећим вредностима, односно квалификацијама: **никад, ретко, повремено, чест, и увек.**

Резултати овог дела истраживања о ефикасности рада школе исказују се на начин да се анализира колико је сваки директор заокружио понуђених одговора под 4 и 5 (4. Учења околина - У школи је све усмерено на учење и подучавање, а резултат је на академској висини и 5. Висока очекивања - У школи постоје висока очекивања од свих, добра комуникација и стваралачки изазов). а колико под 1 и 2 (1. Стручно вођење - Директор је стручњак за учење и подучавање и 2. Заједничка визија -

Директор и сарадници имају заједничку визију и циљеве). Ако има 7 и више одговора под бр. 4 и 5, а ни један под 1 и 2 ,онда је школа ефикасна. Ако има више од 4 заокружених одговора под 1 и 2, школа није ефикасна.

Овај део истраживања обављен је само са директорима школа а резултати су исказани на следећим приказима:

1. Процена ефикасности школе

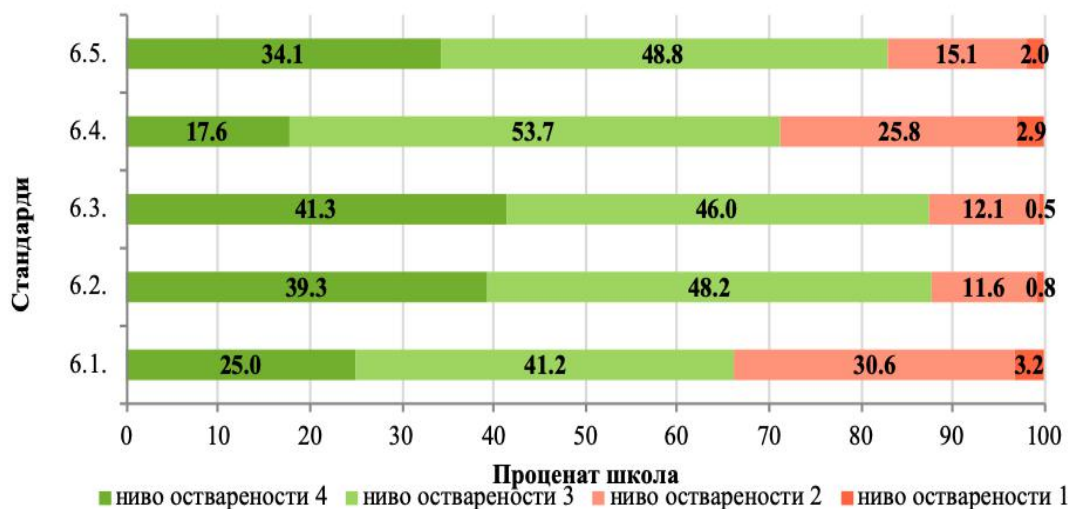


На основу обраде резултата, ниједан директор није сматрао да је школа којом руководи неефикасна. Насупрот томе велики проценат директора - 85% оцењује своју школу ефикасном, а неодређено је 15%. Ово је очекиван одговор, јер су оцене директора субјективне, што упућује на познато правило у менаџмент и маркетинг теорији да једино објективну оцену о квалитету производа или услуге дају клијенти, у овом случају ученици и родитељи.

Овај податак, односно изражен став директора се не слаже са екстерном евалуацијом које је Министарство просвете радило у петогодишњем периоду. Према извештају Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања Републике Србије који говоре о оцени у односу на критеријуме квалитета који предвиђају четворостепену скалу за оцењивање (најмања оцена је 1, а највећа 4), просечна оцена општег квалитета рада школа у овом скупу вреднованих установа износи 2,8. Око 70% школа је процењено оценом 3 или 4 за општи квалитет рада, при чему је три пута више школа са оценом 3 (51,1%). Оцену 2 за укупни квалитет рада добило је нешто мање од 30% вреднованих основних школа. Најнижом оценом - 1 оцењено је око 4% школа.

У склопу екстерне евалуације школа, праћена је област – организација рада и руковођење. Кроз праћење ове области, вредновао се рад директора кроз планирање, организацију, руковођење, контролу и јасно истакнуту лидерску улогу, што је и садржај његовог рада.

Оствареност стандарда у основним школама су приказани на следећем приказу:– оствареност стандарда ¹³⁰



Извор: извештај Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања 45

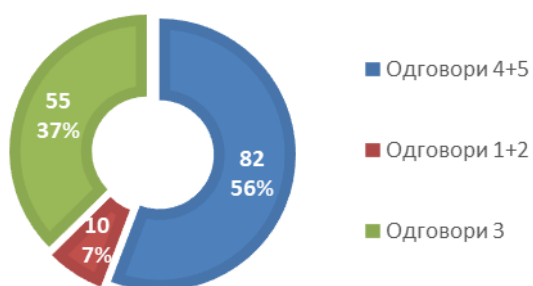
Из графикана је видљиво да су у преко 65% школа сви стандарди остварени. Ипак, стандарди 6.2 – Улога директора у организацији рада школе, 6.3 – Улога директора у унапређивању рада школе и 6.5 – Директор као лидер у већој мери – остварени су у односу на преостала два стандарда у овој области (око 85% школа). Трећина школа не остварује стандарде 6.1 – Усклађеност планирања и програмирања и 6.4 – Систем за праћење и вредновање.

Ако се упореде одговори испитаника-директора и резултати Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, видљива је разлика. Подаци Завода говоре о мањој ефикасности школе од слике коју имају директори школа у истраживању о ефикасности школе којом они руководе, иако се ни спољна евалуација не може сматрати објективном, нити параметар квалитета образовне установе, јер су оне формализоване и запостављају исходе.

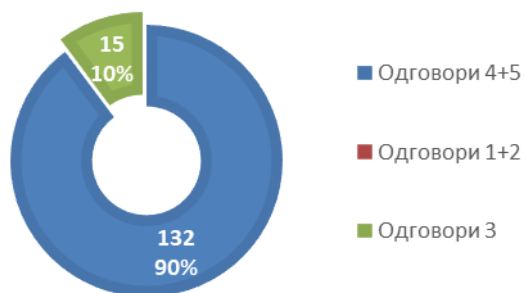
Остали одговори испитаника, односно директора основних школа углавном показују да они имају високо мишљење о успешности школе којом руководе, и да се одговори крећу у позитивној квантификацији од 84% и више процената, једино је код одговора на питање Директор је стручњак за учење и подучавање исказан проценат од 56, што је видљиво на приказима који следе:

¹³⁰ Подаци у графикону су преузети из извештаја Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања „Квалитет рада образовно-васпитних установа у Републици Србији – резултати спољашњег вредновања школа у првом циклусу вредновања (2012–2018. године, март, 2020.

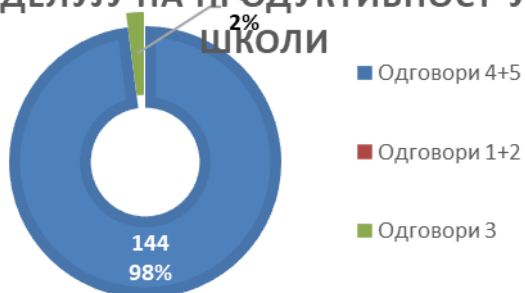
ДИРЕКТОР ЈЕ СТРУЧЊАК ЗА УЧЕЊЕ И ПОДУЧАВАЊЕ



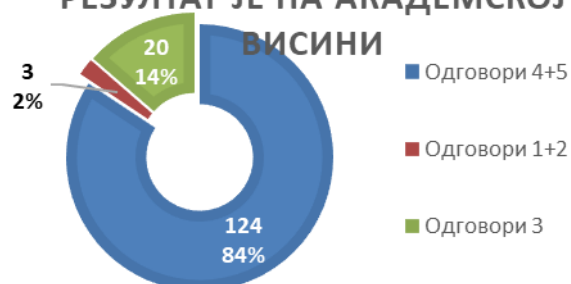
ДИРЕКТОР И САРАДНИЦИ ИМАЈУ ЗАЈЕДНИЧКУ ВИЗИЈУ И ЦИЉЕВЕ



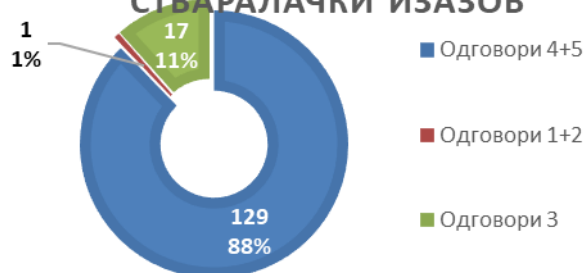
ПРИЈАТНО ОКРУЖЕЊЕ И ПРИВЛАЧНА РАДНА ОКОЛИНА ДЕЛУЈУ НА ПРОДУКТИВНОСТ У ШКОЛИ



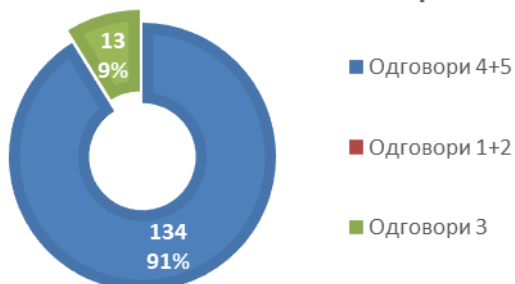
**У ШКОЛИ ЈЕ СВЕ УСМЕРЕНО НА
УЧЕЊЕ И ПОДУЧАВАЊЕ, А
РЕЗУЛТАТ ЈЕ НА АКАДЕМСКОЈ
ВИСИНИ**



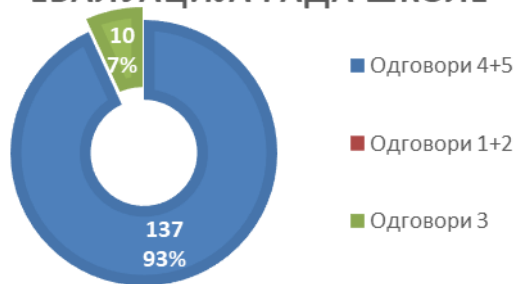
**У ШКОЛИ ПОСТОЈЕ ВИСОКА
ОЧЕКИВАЊА ОД СВИХ, ДОБРА
КОМУНИКАЦИЈА И
СТВАРАЛАЧКИ ИЗАЗОВ**



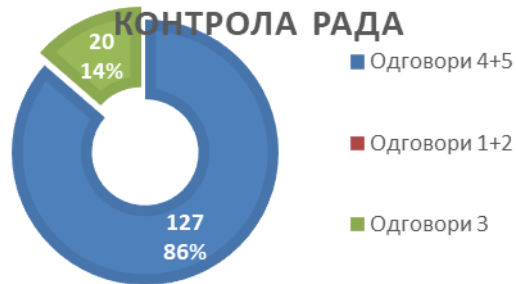
**У ШКОЛИ ПОСТОЈИ ПОЗИТИВАН
ПОДСТИЦАЈ, ДИСЦИПЛИНА И
ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА**



**У ШКОЛИ ПОСТОЈИ ПРАЋЕЊЕ
УЧЕНИКОВОГ НАПРЕТКА И
ЕВАЛУАЦИЈА РАДА ШКОЛЕ**



**У ШКОЛИ ПОСТОЈЕ ПРАВА И
ОДГОВОРНОСТИ УЧЕНИКА -
ВИСОКА САМОСВЕСТ УЧЕНИКА И
КОНТРОЛА РАДА**



**НАСТАВНА ОРГАНИЗАЦИЈА У
ШКОЛИ ЈЕ ТАКВА ДА ЈЕ
УСМЕРЕНА НА СТРУЧНИ
НАПРЕДАК И РАЗВОЈ
ЗАПОСЛЕНИХ**





У циљу процене корелације између два употребљена упитника израчунат је Пирсонов коефицијент корелације који износи 0,949 што говори у прилог директној корелацији високог степена, са статистичком значајношћу од $p=0,01$.

Директори сматрају да раде у ефикасним школама. Ниједан од директора не сматра да његова школа није ефикасна. Високи проценат одговора директора у прилог ефикасности школа креће се од 56% за тврдњу да је директор стручњак за учење и подучавање па до 98% одговора на тврдњу да пријатно окружење и привлачна радна средина делују на продуктивност у школи као и тврдњу да наставна организација у школи је таква да је усмерена на стручни напредак и развој запослених.

Пријатно радно окружење се ствара и директор има важну улогу у томе. Ако запослени створе атмосферу добре сарадње, међусобног поверења, узајамне подршке, поделе искуства и свега што карактерише пријатно окружење, директор то треба да подржи и развија. Директор треба да је често и иницијатор стварања пријатног окружења. На тај начин створиће се добри међуљудски односи и сваки запослени, укључујући и директора, осећаће се боље, а то је предуслов и за боље резултате рада. Супротно томе је негативно и непријатељски расположено окружење у школи. Оно представља додатни стрес за запослене. Такво радно окружење карактерише негативна атмосфера и лоши међуљудски односи.

Наставник који ради у таквим условима није мотивисан, не осећа се пријатно, најчешће је окренут сам себи и не може дати свој максимум о послу. У школама је важан тимски рад и у њему долази до сукобљавања, супротстављања и укрштања супротних мишљења и идеја. У таквим ситуацијама важна је улога директора, али и сваког појединца. Директор би требао да буде стрпљив, уважи сва мишљења, али да не промовише и истиче појединца који то не заслужује или према којима има наклоност. Не би требао да има „ своје“ миљенике, струју, табор или скупину људи без обзира на осећања према њима. Требао би да пружи сваком прилику јер тако неће

довести до подела у колективу. Школа у којима су добри међуљудски односи су успешније и постижу боље резултате.

Директори школа су у високом проценту тврдили у истраживању да је наставна организација у школи таква да је усмерена на стручни напредак и развој запослених. Резултати спољашњег вредновања које је објавио Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања у извештају „Квалитет рада образовно-васпитних установа у Републици Србији – Резултати спољашњег вредновања школа у првом циклусу вредновања (2012–2018. године)“ показују да је професионалном развоју наставника потребно посветити више пажње, јер се дошло до података да значајан број школа не остварује овај стандард. То значи да оцена директора није у складу са оценама спољашњег вредновања, тј. да директори школа имају боље мишљење о свом раду у овој области од надлежних, али и у односу на запослене.

10.16 ОСТВАРЕНИ НАУЧНИ И ДРУШТВЕНИ ЦИЉЕВИ

Овом дисертацијом употпуњена је празнина која објективно постоји у менаџмент науци, односно у менаџменту у образовању. Сваки научни рад на ову тему доводи у питање класичне поставке образовања и у исто време даје нове приступе, концепте и начине размишљања који су по правилу квалитетнији у односу на класичне поставке.

Сам назив докторске дисертације имплицира да се управљање и организација рада основне школе данас одвија у динамичком, односно технолошком окружењу, које се драматично променило, а и даље се убрзано мења, тако да је промене тешко и пратити, али им се и перманентно прилагођавати. Она је усмерена на сферу основног образовања, односно на управљање и организацију као конкретан простор са карактеристикама и специфичностима по бројним питањима. Ово је значајна напомена, ако се има у виду да је још увек у великој примени класичан концепт управљања и организовања, у великој мери централизован и детерминисан.

Дисертација је указала да се у савременим условима све драматично променило, а да су образовни системи, односно основне школе остале на нивоу од пре више деценија. Ово се односи на дизајн основних школа у Србији, на усмереност на репродуктивно, односно нефункционално и образовање које је више окренуто прошлости, него будућности. Речју, организовање и управљање основним школама, али и осталим нивоима образовања засновано на класичним основама, тј. на основама индустријске организације која је превазиђена и као таква се не примењује ни у класичној индустрији. Друштво и економија знања захтева савремени концепт организовања образовних система у чијим основама су знање, односно вештине, способности и искуства.

У дисертацији су бенцмарковани успешни системи образовања у развијеним земљама света, са посебним акцентом на земље ЕУ, али и Јужну Кореју, Сингапур. Свака од њих има неких заједничких, али и низ посебних карактеристика, што намеће потребу да се формулишу посебне стратегије образовања, али и изградњу националних образовних система, сходно својим друштвеним, политичким, економским, културолошким, религијским, обичајним, менталним и другима карактеристикама.

У дисертацији је указано да је свака основна, средња, па и високо образовна установа уникатна и непоновљива и да се на различите образовне системе не могу примењивати линеарни и универзални концепти и стандарди. Зато је и опасно механички преносити искуства из развијених у земље транзиције, јер стратегије које успевају у развијеним, могу бити веома штетне у земљама транзиције и земљама у развоју.

У овој дисертацији дате су нове идеје и размишљања, али и нови концепти односно приступи који се заснивају на адаптивним и специфичним законима и могућностима наше земље. На основу анализе успешних и квалитетних образовних система у развијеним земљама и земљама где је образовање и знање имало значајну улогу у

развоју привреде и живота уопште, настојали су се сагледати добри примери којима би се наш образовни систем могао побољшати, односно добар начин учења на примерима успешних. Истовремено, водећи рачуна да се ти примери не пресликавају, већ се узима из њих оно што је примењиво на наш образовни систем.

Истраживање је показало да је управљање и организовање у Србији идеологизовано и доведено до политиканства. Сама структура испитаника у овом истраживању је показала да велики број анкетираних директора није желео да се изјасни да ли припада некој политичкој опцији, што довољно говори о степену идеологизације. Дакле, највећи број директора основних школа припада партији на власт, што их доводи у позицију да у основним школама шире идеологију партији којој припадају. Тако је стручност, компетенција и способност за управљање и организовање основног образовања и школства маргинализовано, јер су превагу добили критеријуми морално-политичке подобности.

Теоријски, али и истраживачки део рада је показао нужност професионализације управљања и организовања образовним системима Србије. Ово подразумева да школски одбори као органи управљања буду компетентни, како би могли да дају допринос у доношењу управљачких одлука. Исто се односи и на директоре основних школа, који морају имати диплому или сертификат која га квалификује за сферу управљања. Нелогично је да се за поједине предмете тражи одговарајући факултет, а да први човек школе може бити било које професионалне оријентације. Прецизнији и дубљи приступ овом питању захтева да се углед педагошких факултета дигне на виши ниво како би били привлачни за наставнички позив, како би се из квантитета створио већи квалитет.

Повезано са претходним је и именовање директора основних школа. По овом питању постоје различита решења и у развијеним земљама. Директоре именује Министар својим декретом, независно од става колектива, а неретко и против воље запослених. Показује се да условно речено „наметнути“ директори најчешће нису прихваћени од запослених, што доводи у питање међуљудске односе као кључног фактора сваке успешности.

Истраживачки део дисертације је показао да постоји значајна статистичка разлика између ставова, мишљења која су дата од стране директора и од запослених, односно сарадника, али и између директора и екстерне контроле која у одређеним временским периодима вреднује исходе основне школе. Овде је испољена очекивана законитост, да директори по правилу своје школе оцењују високим оценама, док запослени, односно сарадници имају често и у великој мери другачије мишљење.

Ово није само формални, већ суштински проблем, јер је познато да први услов да се проблеми реше, је да директори признају да проблем постоји, што се у овом случају није показало. Наведено потврђује правило да је мишљење оних који руководе неким системом ирелевантно и да га треба узимати са резервом, а да су ставови екстерних

органа и ученика, односно родитеља објективнији и да их треба узимати као релевантним за доношење корективних мера, али и за доношење управљачких одлука.

У овој дисертацији организација и руковођење се посматрају на начин компарације са успешним и квалитетним образовним системима у Европи и свету и предвиђања, односно трендова развоја основног образовања у наредном периоду. Ови прикази омогућавају српском образовном систему да преузме добре праксе из образовања развијених земаља, уз поштовање сопствених специфичности.

Друго истраживање у овој дисертацији је показало да директори и наставници преферирају ка трансформационом вођењу школе, као најприхватљивије, јер подстиче запослене на веће напоре, а у циљу постизања што бољих исхода. Међутим и овде су се показале значајне разлике када су у питању директори и запослени, јер директори најчешће настоје да управљају на класичним, административно аутократским методама, а запослени настоје да примењују мекши, односно стил придобијања истих за остварење образовних циљева.

Истраживање је показало да без обзира на испољене слабости у управљању и организовању основних школа, техничке опремљености, неповољног статуса наставника, недовољне мотивисаности за унапређење успешности, наставници и стручни сарадници су дали предност трансформацијском вођењу, а то значи вођење школа кроз промене до изврности. У трансформацијском вођењу важна је мотивација и да се вођа осећа као први међу једнакима, који мотивише и подстиче запослене на учење, како би се створила учећа организација у којој ће постојати висок ниво културе у стицању, али и дељењу знања. Ово је посебно важно у условима када наставници и стручни сарадници нису мотивисани или су слабо мотивисани да се посвете свом послу, односно професији коју обављају.

10.17. Потврђеност хипотеза

Поред констатованог научног доприноса и давања нових приступа и концепата по питању организације и управљања основним школама у Србији, дисертација је углавном потврдила постављене хипотезе, дала креативна стратешка размишљања, неретко потпуно супротна у односу на класичну организацију и менаџмента са доказима у вези успостављених тврдњи.

Истраживање на тему дисертације „Савремени модели организације и управљања основним школама и могућност примене у Републици Србији” пошло је од генералне и три помоћне хипотезе, и то:

Генерална хипотеза – Основна школа представља основу даљих нивоа образовања па се њеним унапређењем подиже квалитет виших нивоа, а тиме и подизање привредног и друштвеног раста је потврђена у целисти и то у деловима - поглављима 3.1. и 3.2.

Помоћна хипотеза 1: Основна школа у Србији заостаје за савременим образовањем али и потребама привреде и друштва. Увођењем савремених модела, *основно* образовање у Србији може се побољшати.

Анализом савремених и квалитетних образовних система у свету и компарацијом са нашим образовним системом потврђена је ова хипотеза. То је видљиво из обрађених и образложених поглавља 6., 7., и 9.,

Помоћна хипотеза 2: У српском основном образовном систему не постоји довољна спремност на живот са променама и вођење организације путем промена до изврсноности што захтева едукацију и развијеност свести за промене. Хипотеза је потврђена у поглављу 3.

Помоћна хипотеза 3: Успешност у вођењу основним школама у Републици Србији се може посебно повећати увођењем професионалног менаџмента који је оспособљен за управљање основним школама у револуционарном окружењу. Хипотеза је потврђена у поглављу 8.

Истраживање је, како је и констатовано показало да постоје значајне статистичке разлике у оцени школа које дају директори и оцене које дају запослени, односно оцене екстерна контрола. Дакако, и овде се могу ставити бројне примедбе и на стандарде и објективност екстерне контроле, јер се квалитет образовања не може оцењивати и процењивати формалистички и кроз нормативну делатност, већ се његови резултати могу оценити онда када се створи образовни стручњак и када почну да одбацују одређени резултат, а то је период од око две деценије од стицања дипломе. Јасно је да је у оваквим ситуацијама битно научити, односно стицати знање, али је још важније научити децу, односно ученике и студенте како да уче, јер се показало да знање брзо застарева и да је битно створити свест, али и концепт целоживотног учења.

Деидеологизација, односно деполитизација организовања и управљања основним образовањем на једној и професионализација и висока компетентност су кључне промене које треба извести у српском образовном систему.

11. ЗАКЉУЧЦИ И ПРЕПОРУКЕ

Докторска дисертација под називом: „Савремени модели организовања и управљања основним школама и могућност примене у Републици Србији” даје довољно научних информација на основу којих се могу извести одговарајући закључци и законитости, али и на основу којих се могу дати препоруке за имплементацију идеја на подручју образовног система, нарочито основног школства. Идеје и препоруке примењиве су на локалном, али и националном нивоу.

Чињеница је да је докторска дисертација на наведену тему испунила циљеве који су постављени у поступку њеног одобравања, како научних, тако и друштвених, односно организационих. Ово је значајно јер је третирана и обрађена тематика променљива и због тога што су идеје и иновације које се односе на образовни систем увек усмерене на будућност, која је по правилу непредвидива, неизвесна и ризична.

11.1. Закључци

Као најважнији закључци, могу се издвојити следећи:

- Основна школа је основа за даље образовање. Од квалитета основне школе зависи и квалитет средње, односно високог образовања, јер је познато да се деца формирају у периоду трајања основне школе. Она је обавезна у нашој земљи, али скоро и у већини светских образовних система у различитим модалитетима и трајању. Обавезна је због тога што даје основни ниво знања за средње и високо образовање.
- Најважнији стратешки документ нашег образовања СРОС дефинише улогу основног образовања: „Мисија основног образовања и васпитања јесте да буде темељ целокупног система образовања и да обезбеди квалитетно образовање свих грађана”. Из саме дефиниције видљива је важност и функција основног образовања сада, али и као основа за будућност образовања у нашој земљи.
- Њена важност је истакнута у међународним и европским организацијама и документима. Међународна стандардна класификација образовања (ИСЦЕД) и класификација ОЕЦЕД дали су терминолошка решења основног образовања. ОЕЦД-ова терминологија за основно образовање - „обавезно опште образовање за све ученике“.
- Наша земља, али и већина земаља у свету, настоји да се основним образовањем обухвати што више ученика. Код нас је тај проблем био присутан годинама и свака влада је настојала да то реши јер је била свесна важности обухваћености деце основним образовањем.
- Основно образовање оспособљава индивидуу за писменост, а позната су настојања широм света да се искорени неписменост становништва.
- Квалитетна основна школа са квалитетним образовањем је темељ квалитета осталих делова образовног система. Ако се ученик припреми у основној школи

на потребне и пожељне начине учења, критичког размишљања, истраживања, логичког закључивања и сл., трасира се прави пут за нивое који се настављају на основношколско образовање.

- Васпитна улога основне школе од животне је важности. Ако се детету од 6-7 година па до 16-17 година формирају навике, ставови, стилови, односи и све остало што подразумева васпитна функција основне школе, све то има важност не само за даље нивое образовања него и за читав живот.
- Важност основног образовања и васпитања је у представљању добре и подстицајне средине за овладавање квалитетним знањима, умењима, основним компетенцијама и базичном писменошћу из свих области које се изучавају у основним школама на начин међусобног повезивања знања и примене у даљем школовању, али и у свакодневном животу. Квалитетније образовање доноси дугорочно велике и многе користи.
- Привреда која има квалитетне и стручне кадрове са знањем као најважнијим ресурсом данашњице, имаће раст, а самим тим и друштво у целини доживеће свој бољитак. То су показали примери привредно и друштвено развијених земаља.
- Наш образовни систем, а самим тим и његов важан део – основна школа, заостаје за савременим образовањем у свету. То је констатовано и у Стратегији развоја образовања у Републици Србији, резултатима ПИСА тестирања и бројним истраживањима у нашој земљи и анализама и препорукама које нам је упутила ЕУ. Наша основна школа још увек је окренута у већини сегмената, прошлости, а савремено образовање окренуто је будућности. Транзиција и лоши фактори и последице које носи са собом, понекад успоравају процесе реформи којима је циљ савремено квалитетно образовање. Та транзиција у нашој земљи траје јако дуго а још јој се не назире крај. Сами резултати међународног ПИСА тестирања показују да наши ученици имају лоше резултате. Без обзира на све замерке овог и оваквог тестирања, неке чињенице су ипак присутне. Знање наших ученика је на основном репродуктивном нивоу. То подразумева механичко усвајање, репродуковање и лошу употребу знања. А такав систем учења у великој мери присутан је у нашим основним школама. Ученици у нашим основним школама још увек су оптерећени градивом, највећи део наставе проводе у учионицама, у затвореном простору. Ученици из наших основних школа излазе са недовољно базичних компетенција, а то се негативно одражава на следећи степен образовања-средњу школу.
- Сама СРОС констатује у својој анализи основног образовања, истицањем доминантности предавачке наставе. Такав тип наставе припада прошлости. У квалитетним основним школама у свету, ученици истражују у лабораторијама, на терену, у природи, а основне школе у Србији, нарочито у руралним подручјима, немају ни основна наставна средства. Наш систем у основним школама је изразито разредно-предметни. Увођењем савремених модела наше основношколско образовање може се побољшати.

Услов за побољшање образовања у Србији је повезан и са доношењем нове Стратегије развоја образовања а посебно да се у стратегији развоја предвиди обавезно средње образовање. Тиме би се повећала и мотивисаност основаца за остварење бољих резултата у основним школама, знајући да се њихово обавезно образовање не завршава након осам година основног образовања. Не треба објашњавати да друштво знања захтева високо компетентне стручњаке са дипломом факултета и да се на светску пијаци и тржиште не може бити конкурентан са минималним бројем високо стручних кадрова, који у Србији не прелази 15%. Унапређењем основног, односно средњег образовања, доводи до већег квалитета и високог образовања, што позитивно утиче на друштвени и привредни развој Србије, односно квалитет живота, дужину животног века популације и одрживост будућих генерација.

11.2. Препоруке за даља истраживања

Менаџмент, а посебно менаџмент тзв. Квартарног сектора није развијен у теорији, али ни у пракси менаџмента у Р. Србији. Свако инсистирање да се и ове области професионализују наилази на отпор уз тврдње да ово нису пословне, односно профитабилне области и да сходно томе у истима важе нека друга правила. Ипак, дубље анализе показују да се и ове области морају професионализовати и да се управљање повери компетентним и школованим кадровима који могу уз најмање економске жртве да остваре постављене циљеве основног образовања.

Услов за наведено је да да се у оквиру теорије менаџмента развије посебна наука о менаџмент образовању, а у оквиру исте и субспецијализовани менаџмент за управљање основним школама. Оправданост наведеног не треба додатно објашњавати, јер је познато да су ово најмасовнији подсистеми, да у њима доминирају људи, да је основно образовање дисперговано са различитим карактеристикама на које се не могу применити универзална, односно линеарна решења за нелинеарне системе и проблеме.

Министарство просвете, науке и технолошког развоја треба раздвојити, јер је постојеће гломазно и нефункционално и да се посвети просвети и васпитању, а ослободи се науке и технолошког развоја. Такође је потребно да се изврши неки степен децентрализације, јер је у време радикалних промена немогуће успешно управљати најобимнијим и у исто време системом који има највећу интелектуалну снагу, а чији је креативни потенцијал блокиран због сувишне бирократизације и пренормираности.

Основна школа још увек функционише на класичним и превазиђеним основама. Она више одговара прошлости, него будућности, тј. више је оријентисана на припреме стручњака за прошлост, него за занимања која ће настати у наредних неколико деценија, како се то ради у развијеним земљама.

Професионализација школских одбора, директора и осталих актера од Министарства до условно речено најнижег нивоа у основној школи је услов свих услова, јер је у друштву знања немогуће опстати без високе компетенције и развијене инфраструктуре која ће подржати, али и промовисати професионализам као основни критеријум у избору управљачко руководилачке структуре. Паралелно са наведеним, нужна је деполитизација управљања и организовања основним школама и препустити запосленима да бирају себи вођу, а коју би потврђивао Министар, са јасним критеријумима. Дакако, наведено би требало да се односи и на смену, напредовање и др.

Повезано са претходним је и предлог да се престане са лиценцирањем директора основних школа те добијањем сертификата као доказом да су исти компетентни за бављење пословима управљања основним школама. Лиценцирање би могло доћи, тек што директори стекну диплому мастер бизнис администрејшн (Master of Business Administration). Лиценцирање на досадашњи начин, је пре зававање да се по том питању нешто чини, а у ствари се ништа суштински не дешава, јер се са овако скромним програмом, и оволиким бројем часова не може ништа урадити на за полагање возачког испита, а камо ли за руковођење сложеним системима, каква је основна школа. Лиценцирање у овом, као и у другим професијама би требало да се врши у образовним установама, уместо од државних комисија, које неретко формира држава од својих политичких истомишљеника.

Министарство просвете и даље треба да у свом делокругу има финансије, кадровску и развојну функцију. Финансирање школа треба да буде другачије него до сада. Школе, директори и запослени треба да се финансирају према јасним критеријумима и постигнутим резултатима. То би било мотивишуће јер би се избегла садашња ситуација да су сви једнако плаћени иако једнако не раде. Потребно је применити и закон тржишта. Дати свима једнаке шансе, а најбољи да добију оно шта закон и предвиђа.

Без обзира шта је окосница овог рада и истраживања државних основних школа, требало би се све наведено односити и на приватне основне школе. Оне још увек нису добиле улогу у нашем образовном систему, каква им припада, иако имају бројне предности у односу на јавне, посебно када се ради о њиховој флексибилности, адаптивности и брзом доношењу управљачких одлука. Нужно је и у образовању успоставити конкурентност уз јасна правила понашања како јавних, тако и приватних школа.

Залагање у дисертацији је за трансформацијски стил руковођења који је пожељнији за данашње време и брзе промене. То је показало и истраживање које је реализовано у оквиру ове теме. Трансформацијски стил руковођења, али и остали фактори који се тичу компетенција директора, придобијање запослених да учествују у доношењу, а потом и у извршавању управљачких одлука. Ово подразумева да би директора школе

требало припремити и увести у сложене послове какве обављају директори школа. Илузорно је да сваки наставник – почетник има свог ментора који га води и усмерава током приправничког стажа, а да то правило не важи и за директора – почетника.

12.3. Отвореност дисертације за даља истраживања

Управљање и организација рада основних школа је широко подручје, веома комплексно и изазовно за истраживање. Овом дисертацијом отворен је пут новим истраживањима који би се бавили како парцијалним деловима управљања и организације, тако и осталим факторима који нису обухваћени овом дисертацијом.

Искуства и свакодневна пракса потврђују да је управљање и организовање основним, али и другим нивоима образовања маргинализовано и да далеко заостаје за пословним управљањем које и у теорији и у пракси има професионалце који управљају пословним системима, те изграђена начела, процесе и научну методологију истраживања. Већи број дисертација са различитим приступима би обогатило менаџмента образовања као гранске дисциплине менаџмента што би довело и до повећане образовне успешности.

Обзиром да су у овој дисертацији истражени ставови и мишљења, односно оцене директора основних школа и наставника, односно сарадника, те компарирани оцене са спољном евалуацијом које су потпуно супротно, а у циљу добијања што целовитије и објективније слике о квалитету основног образовања Србије, било би корисно истражити шта о наведеном мисле родитељи и ученици као најважнији субјекти основног образовног процеса. Вероватно би се и овде показала већа одступања, што би још више утврдило потребу за радикалним променама у овом сегменту образовања.

Будуће дисертације би се могле усмерити и на истраживање феномена политизације и идеологизације управљања и организовања основним школама по питањима на која се нису могли добити одговори у овој дисертацији: зашто директори основних школа не желе да се изјасне о припадности некој политичкој опцији, те колико им овај критеријум доприноси да буду именовани за директора основне школе, односно користи за остварење веће успешности.

Инструмент за испитивање –
табела одговора директора о ефикасности рада школе

1. Стручно вођење-Директор је стручњак за учење и подучавање	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

2. Заједничка визија-Директор и сарадници имају заједничку визију и циљеве	1	2	3	4	5
3. Пријатно окружење и привлачна радна околина делују на продуктивност у школи	1	2	3	4	5
4. Учећа околина-У школи је све усмерено на учење и подучавање, а резултат је на академској висини	1	2	3	4	5
5. Висока очекивања-У школи постоје висока очекивања од свих, добра комуникација и стваралачки изазов	1	2	3	4	5
6. Позитиван подстицај-У школи постоји позитиван подстицај, дисциплина и повратна информација	1	2	3	4	5
7. Праћење напретка-У школи постоји праћење учениковог напретка и евалуација рада школе	1	2	3	4	5
8.У школи постоје права и одговорности ученика - висока самосвест ученика и контрола рада	1	2	3	4	5
9. Наставна организација у школи је таква да је усмерена на стручни напредак и развој запослених	1	2	3	4	5
10. Партнерство између школе и дома-Постоји развијено партнерство између школе и породице	1	2	3	4	5

1 никад, **2** ретко, **3** повремено, **4** често, и **5** увек.

12. ЛИТЕРАТУРА

1. Агатоновић, Б.: *Менаџмент у образовању и унапређивање образовног система*, Настава и васпитање, Вол. 49, Бр. 3.
2. Авдлагић, Мехмед: *Управљање променама и пројектима*, ФОРКУП, Београд, 2013.
3. Аврамовић, З.: *Држава и образовање*, ЧПИ, Београд, 2003.
4. Агић Х, ет ал.: *Вођење у образовању*, Јавна библиотека Алија Исаковић, Градачац, 2006.
5. Агић, Х.: *Делатност директора и управљање промјенама у образовању*, Нови Сад, 2009.
6. Агић, Хариз: *Импликације усавршавања директора за вођење у променама*, Педагошки завод, Тузла, 2011.
7. Агић, Хариз: *Организације и организовање у образовању*, Јавна библиотека Градачас, 2008.
8. Adair, J.: *Leadership for Innovation*, Kogan Page, Лондон, 2007.
9. Adams, M. W.: *The Future of Sustainability: Re-thinking Environment and Development in the Twenty-first Century*. Gland: IUCN, 2006.
10. Адигес, Исак: *О политици*, Хесперида.еду. 2011.
11. Адигес, Исак: *Управљање променама*, Привредни преглед. Грмеч, 2002.
12. AITLS 2015 *Australian Professional Standards for Principals and the Leadership Profiles*. Carlton South: Education Council Secretariat, Education Service Australia.
13. Алфиревић, Ј., Барушић, Ј., Павичић, Р. Реља: *Школска учинковитост и образовни менаџмент: Усусрет смерницама истраживањима и јавне политике у Југоисточној Еуроци*, Денона, Загреб
14. Andevski, M., Arsenijević, J., Spajić, B.: *Leadership Characteristics of Employees in School Systems in the Republic of Croatia and the Republic of Serbia*. *Croatian Journal of Education*, 14(4/2012), 881–915.
15. Ansoff, I and McDonnell, E.: *Implanting Strategic Management*, Prentice Hall, New York, 2010.
16. Андевски М. Ј., Гакић О. Р., Будић С. М.: *Вођење школе и архитектура самоорганизације*, Годишњак филозофског факултета, Нови Сад, 2012. бр. 2. стр. 139-150.
17. Андевски, М., Арсијенијевић, Ј.: *Менаџмент образовања за друштво које учи*, Мондограф, Нови Сад, 2010.
18. Андевски, М.: *Менаџмент образовања*, Цеком, Бокс, Нови Сад, 2001.
19. Андевски, М.: *Образовање за менаџмент*, Цеком, Бокс, Нови Сад, 2010.
20. Анђелковић и други: *Однос човека и организације у информатичком друштву*, Међународна конференција, Белгород, Русија, 2018.
21. Анђелковић Маја и Драгана Радосављевић: *Управљање променама*, скрипта Факултет за пословне студије и право, Београд, 2019.
22. Анђелковић Маја: *„Нови изазови стратегије и стратегијског менаџмента у друштву знања“*, Зборник радова, Националног научног скупа на тему Савремени проблеми и могућа решења стратегије и стратегијског менаџмента, 2019.
23. Анђелковић, Александар: *Управљање иновацијама и креацијама у динамичком окружењу с посебним освртом на високо образовни систем у*

- Србији, докторска дисертација, Факултет за пословне студије и право, Београд, 2018.
24. Антонијевић, Љ.: *Компетенције директора у управљању и руковођењу школом*, Директор школе, бр. 1., стр. 75–81, Београд, 2008.
 25. Arlestig, H.: *Communication between principals and teachers in successful schools, Academic dissertation*, Faculty of Social Sciences, Pedagogiska institutionen. Umeå University, Sweden, 2008.
 26. Arlestig, H.: *Principals Communication Inside Schools: A Contribution to School improvement*, The Educational Forum, Volume 71, Spring 2007.
 27. Арсић, М.: *Директор школе и квалитет образовања*, Педагогија, бр. 3-4., стр. 442–444, Београд, 2000.
 28. Athanasoula Reppa A., Botsaria E. M., Kounenoua K., Psycharis S.: *School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents*, Procedia Social and Behavioral Sciences 2, 2207–2211
 29. Аткинсон. Р. и с. Езел: *Економика иновација*, МАТЕ, Загреб, 2014.
 30. Ахо, Е., К. Pitkanen and Sahlberg, P.: *“Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968”*, prepared for the Education Working Paper Series World Bank, Washington, 2006.
 31. Bas, G.: *Correlation between School Principals’ Instructional Leadership Behaviours and Teachers’ Organisational Trust Perceptions*, Middle Eastern & African Journal of Educational Research, Issue 1 Fall, 5-18, 2012.
 32. Bass, B. M., Riggio, R. E.: *Transformational leadership*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2006.
 33. Bates, A. W.: *Managing Technological Change: Strategies for College and University Leaders*. (стр. 36–58, 59–75, 95–121, 181–197), The Jossey-Bass, San Francisco, 1999.
 34. Бабић, М., Ставрић: *Организација предузећа – управљање организационом структуром*, КИЗ „Центар“, Београд, 2003.
 35. Веста: *Primary Schools of the Future – Achieving Today*, Vesta, Coventry, 2001.
 36. Bentley, T.: *Learning Beyond the Classroom*, Routledge, London, 1998.
 37. Беловић, Душко: *Холистичко вођење и иновативна култура као стратешке одреднице креирања савремених организација“*, докторска дисертација, Факултет за пословне студије и право, Београд, 2019.
 38. Бентрела, Скот: *Моћ позитивног мишљења*, Моно и мањана, 2011.
 39. Блажевић, Ј.: *Руковидећа улога равнатеља*, Школски вјесник, 63,1-2, Загреб, 2014.
 40. Vohall P., Purcell J.: *Strategy and Human Resource Management Palgrave*, Great Britain, 2003.
 41. Богуновић, Б.: *Образовање за друштво знања*, Институт за педагошка истраживања, Министарство за науку и заштиту средине Републике Србије, бр. 149001., 2006–2010, Београд, 2006.
 42. Бок Дерек: *Универзитет на тржишту*, Клио, Београд, 2005.
 43. Brussels.Eurydice, Finland, *National Summary Sheets on Education Systems in Europe and Ongoing Reforms*, Education, Audiovisual and Cultural Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), 2009.
 44. Brussels.Eurydice, *Structures of Education and Training Systems in Europe: Finland*, Eurybase, Brussels, 2010.

45. Burrige, T.: "Why Do Finland's Schools Get the Best Results?" BBC News [Online] 7April, Retrieved from <http://news.bbc.co.uk/2/hi/8601207.stm>, 2010.
46. Bush, T.: *Theories of Educational Leadership and Management*, Sage Publications, London, 2003.
47. Bush, T.: *Theories of Educational Leadership and Management*. (3. Edition), SAGE Publications, London, 2003.
48. Васиљевић, С.: *Будућност управљања променама*, Факултет за пословне студије и право, Београд, 2016.
49. Värri, K. & Alava, J.: *School Management Training*. Country Report: Finland. HEAD Country Report (2005): *BI Norwegian School of Management*. Studies in Education Management Research, No 15, Oslo, 2005.
50. *Велики речник мање познатих речи*, Београд, 2015.
51. Viktor, E.: *Science for the Elementary School*, The macmillan company, NewYork, 1996.
52. Visscher, A J., Wild, P. and Fung, A.C.W. (eds.): *Information Technology in Educational Management: Synthesis of Experience, Research and Future Perspectives on Computer-assisted School Information Systems*, Kluwer Academic Publisher, The Netherlands, 2001.
53. Вилотијевић, Г. Лалић, Н.: Делотворно руковођење путем похвала и јасних циљева, Директор школе 1/2011.
54. Вилотијевић, Г.: *Вредновање и самовредновање рада школе – приручник*, Директор школе 4/2007.
55. Вилотијевић, Г.: *Вредновање и самовредновање рада школе*, Директор школе 1-2/2007.
56. Вилотијевић, Г.: *Вредновање као чинилац обезбеђења квалитета у образовању*, Директор школе 1-2/2009.
57. Вилотијевић, Г.: *Вредновање као чинилац обезбеђења квалитета у образовању- наставак*, Директор школе 3/2009.
58. Вилотијевић, Г.: *Модел годишњег програма рада директора и наставничког већа школе*, Директор школе 3/2007.
59. Вилотијевић, Г.: *Самооцена стила руковођења директора школе*, Директор школе 2/2010.
60. Вилотијевић, М. Мандић Д.: *Управљање развојним променама у васпитно-образовним установама*, Учитељски факултет, Београд, 2016.
61. Вилотијевић, М., Радовановић И., Леви С.: *Менаџмент у образовању*, Учитељски факултет, Београд, 2011.
62. Вилотијевић, М.: *Организаторска функција директора школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1996.
63. Вилотијевић, М.: *Организација и руковођење школом*, Научна књига, Београд, 2004.
64. Вилотијевић, Младен: *Школски менаџмент*, Школска књига, Београд, 2011.
65. Вицан, Д., Реља.Р.Поповић,Т.: *Лидерска улога равнатеља у образовању*, У Н, 2016.
66. Влаховић, Б.: *Путеви иновација у образовању - тражење новог образовања*, Едука, Београд, 2001.
67. Влаховић, Б.: *Трансфер иновација у образовању*, Научна књига, Београд, 1993.

68. Вршник, Т. етц.: *Вођење школа и квалитета у образовању: сличности и разлике у појединим изабраним ЕУ државама*, Живот и школа: часопис за теорију и праксу одгоја и образовања, вол.16, но 2, Загреб, 2015.
69. Вујачић, М., Павловић, Ј., Станковић, Д., Џиновић, В., Ђерић, И. (ур.): *Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2011.
70. Вуковић, С.: *Управљање процесима васпитања и образовања техника и информатика у образовању 3*, Интернационална конференција, Технички факултет Чачак, 7–9. мај 2010, Чачак, 2010.
71. Вученовића, Војислав, Лековић, Божидар: *Менаџмент – Филозофија и технологија*, Желнид, Београд, 1998.
72. Walker A., Dimmock C., Chan A., Chan W.K., Cheung M.B., Wong Y. H.: *Key qualities of the principalship in Hong Kong*. Hong Kong Centre for the Development of Educational Leadership, Hong Kong, 2000.
73. Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D.: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern – Stuttgart, 1969.
74. Whaley K. W.: *Perceptions of school principal communication effectiveness and teacher satisfaction on the job*, San Hose State University, ScholarWorks Master's Theses. Paper 3120, 1989.
75. Whitaker, B.: *Instructional leadership and visibility*. Washington, The Clearing House, 70 (3). НОРМА, XVIII, 2/201371997, 220.
76. Whitaker, T.; *What Great Principals Do Differently: Fifteen things that matter most*. Viktor, E.: Science for the Elementary School, The macmillan company, New York, 2003.
77. Gachon University Seul. То је први приватни универзитет у Ј. Кореји основан 1939. – Видети: www.education.ro.com/sr/university/southkorea/gachonuniversity, Приступ 20.12. 2020.
78. Gamerman, E., "What Makes Finnish Kids So Smart?", The Wall Street Journal, Feature Article, 29 February 2008.
79. Gardner, W. (2010): "Are Quality and Quantity Possible in Teacher Recruitment?", Education Week [Online], 26 February, available at: http://blogs.edweek.org/edweek/walt_gardners_reality_check/2010/02/are_quality_and_quantity_possible_in_teacher_recruitment.html.
80. Гашић., Павишић С., Максић, С.: *На путу ка друштву знања*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2007.
81. Gizir, S., Simek, H.: *Communication in an Academic Context*, Higher Education, Vol. 50, No. 2, 197-221.
82. Гојков, Г.: *Образовање за менаџмент*, Педагошка стварност, вол. 56, бр. 9-10, стр. 717–724.
83. Гоцевски, Т.: *Образовен менаџмент*, Филозовски факултет, Скопје, 2005.
84. Gronn, P.: "From transactions to transformations: a new world order in the study of leadership", Educational Management and Administration, Vol. 24 No. 1, pp. 7-30.
85. Grubb, W. N.: "Dynamic Inequality and Intervention: Lessons from a Small Country," Phi Delta Kappan International, Vol. 89, No. 2, available at www.pdkintl.org/kappan/k_v89/k0710gru.htm. Hargreaves.
86. Грин, Френк: *Директор у 21. веку*, Едука, Београд, 2000.

87. Грубић-Нешић, Л.: *Знати бити лидер*, АБ Принт, Нови Сад, 2008.
88. Dalin, P.: *School Development: theories and strategies*, Cassell. London, 1998.
89. Danielson, C.: *Teacher Leadership that Strengthens Professional Practice*. Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.
90. Darling-Hammond: L., *The Flat World and Education*, Teachers College Press, New York. Eurydice (2008), Organisation of the Education System in Finland, Education, Audiovisual and Cultural Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), 2010.
91. Deetz, S.: Conceptual foundations. In F. M. Jablin & L. L. Putnam (Eds.), *The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods* (3-46), Sage, Thousand Oaks, 2001.
92. Денну, Р.: *Мотивирани за успјех: менаџерске технике за већа достигнућа*, МЕР Цонсулт, Загреб, 2000.
93. Dimou, A.: Politics or Policy: *The short Life and Adventures of Educational Reform in Serbia* (2001–2003). In A. Dimou (Ed.), *Transition and the Politics of History Education in Southeast Europe* (pp.159–200), 2009.
94. Диклић Катарина: *Стратегија образовања, некада, сада и за три године*, у: Зборнику радова, Савремени проблеми стратегије и стратегијског менаџмента, Факултет за пословне студије и право, Београд, 2017.
95. Димитријевић, В., Милошевић, С.: *Подузетничка педагогија – искуства из Србије – entrepreneurial pedagogy – entrepreneurial kids*, образовање за подузетништво Волумен 5, Број 1, 2015.
96. Dogan, Y. , Sezer G. O.: *Communications of teachers working in schools at different socio-economic levels with their students and other teachers*, Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 1379–1384, 2010.
97. Dougson, M.: *Organizational Learning: A Review of Some Literatures*, Organizational Studies 3, 1993., str. 112.
98. *Доношење годишњег плана рада установе*, Директор - менаџер, бр. 9, Београд, 2017.
99. Дракер, П.: *Вештина делотворног директора*, Адижес, Нови Сад, 2006.
100. Duckworth, K., *School discipline policy: A problem of balance*: Eugene, Oregon: Center for Educational Policy and Management, Oregon, 1984
101. Ђурић, И.: *Смисао и значај менаџмента у образовању*, Зборник радова Филозофског факултета у Приштини, 2015, br. 45-4, str. 117-135, Приштина, 2015. доступна на: www.doiserbia.nb.rs
102. ЕАЦЕА; Еурудице, Еуростат *Кључни подаци о образовању у Еуропи 2012 издање*, Еурудице 2012, Брисел, 2012.
103. Европска комисија, Социјална димензија високог образовања – студија затеченог стања, EQUIED - TEMPUS EQUI-ED, Извештај о напретку Србије, 2013, доступно на: http://www.evropa.gov.rs/Documents/Home/DACU/12/193/Evaluacija%20EU%20programa%202007_2012_Final.pdf.
104. Европске интеграције (2018): *Директор-менаџер*, бр.11, стр.43-51, Београд
105. *Education in Slovenia*, borgenprojekt.org/eiyagation-in-slovenia/.
106. Ех post анализа спровођења Стратегије развоја образовања у Републици Србији СРОС до 2020. године, *Анализа остварености СРОС 2020*, Септембар 2020. доступан на: www.mpn.gov.rs > [pocela-javna-rasprava-opredlogu-strategije-razvoja-obrazovanja-i-vaspitanja-u-srbiji-do-2030](http://www.mpn.gov.rs/pocela-javna-rasprava-opredlogu-strategije-razvoja-obrazovanja-i-vaspitanja-u-srbiji-do-2030)

107. Енторф и Миноиу: *Писа Резултс: Њхат Дефференце Иммигрантион Лоњ макес*, ИЗА Дискусион, Но 1021.
108. Eric, M. A., Sharolyn, B., Smith, J.: *Teacher Commitment and Job Satisfaction, The Role of School Culture and Principal Leadership*, University of Michigan, 1991.
109. European Commission, Commission Staff working Document. *Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training*, 2011.
110. European Commission, Commission Staff Working Document. *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks – 2009.*, European Commission, Brussels, 2009.
111. European Commission, Europe 2020, (доступно на: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm)
112. Eurydice (2011a): *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. Brussels: ECAEA/Eurydice. Eurydice (2011b), *Structure of European Education Systems 2010/11: Schematic Diagrams*, Brussels: ECAEA/Eurydice, 2011.
113. Закић, Н.; *Изазови окружења и организационе промене*, Задужбина Андрејевић, Београд, 2002.
114. Закон о дуалном образовању, („Службени гласник РС“ бр.101/2017 и 6/2020),
115. Закон о основама система образовања и васпитања „Службени гласник РС,бр88/2017.
116. Закон о основном образовању и васпитању ("Сл. лист РЦГ", бр. 64/2002, 49/2007 и "Сл. лист ЦГ", бр. 45/2010, 40/2011 - др. закон, 39/2013 и 47/2017),
117. Закон о основном образовању и васпитању „Службени гласник РС,, бр.55/2013, 101/2017, 27/2018.
118. Закон о основном образовању и васпитању система образовања и васпитања, (Сл. гласник РС, бр. 55/2013, 10/2017, 10/2019, 27/2018 -др. закон)
119. Законом о високом образовању, („Сл. гласник РС", бр. 88/2017, 73/2018, 27/2018 - др. закон и 67/2019)
120. Zgaga, P.(ed.): *The Prospects of Teacher Education in South-East Europe*. University of Ljubljana., Ljubljana, 2006.
121. Зеџ, Миодраг: *Изјава године праве интелектуалне елите*, Балкан прес,2016.
122. Zopf, Iann: *Fenj Economies Ape Reads for long-term Prosperities through Improved Public Services,Gren Investments and Digitaliyation/Studs Finds*,16.decembar,2020.
123. Зуковић, С., Кнежевић - Флорић, О.: *Педагошки менаџмент у функцији партнерства обитељи и школе*, Школски вјесник 63, 1-2, 201-213, Загреб, 2014.
124. Ivancevich, M. J.: *Human Resources Management*, Mc Graw – Hill,International Edition,2007, 5
125. Извештај Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, „*Квалитет рада образовно-васпитних установа у Републици Србији, Резултати спољашњег вредновања школа у првом циклусу вредновања (2012–2018). године*“, Март, 2020 ,Београд, 2020.
126. Информатор о раду МПНТР, септембар 2020., Београд, 2020.
127. Исановић, А.: *Андрагошка реалност менаџмента у образовању. Образовање одраслих*, 1, 23–47
128. Истраживање Уније синдиката просветних радника Србије у 2017.

129. Јанићијевић Н.: *Управљање организационим променама*, Центар за издавачку делатност Економског факултета Београд, Београд, 2007.
130. Јанковић, М.: *Социјална компетенција и звање равнатеља основних и средњих школа*. Андрагошки гласник, Загреб, 16-(2), 117129
131. Јашко, О., Петовић, Д.: *Управљање организационим променама*, ФОН, Београд, 2008.
132. Јовановић, М.: *О постојећој комуникацији у настави и о неопходним променама*, Настава и васпитање број 2/2009, Београд.
133. Јовановић, Н.: *Образовање у транзицији*, [Education in transition]. Култура полиса, 8 (15), 335–340
134. Joglekar, A. R.: *The Role of Effective Communication in School Achievement*, Journal of Humanities and Social Science, Volume 1, Issue 6, 01–02.
135. Јоксимовић, Љ.: „*Будућност послова, образовања и креативности на прагу четврте технолошке револуције*“, Економски видици, Београд, Јун 2016.
136. Johnson, Craig E.: "Ch. 7: *Normative Leadership Theories*" Meeting the Ethical Challenges of Leadership. SAGE Publications.
137. Jukka Alava, Leena Halttunen, Mika Risku: *Changing School Management Status Review* – May 2012.
138. Јурић, В.: *Педагошки менаџмент – рефлексија опће идеје о управљању*, Педагогијска истраживања, Загреб, 1 (1): 137–148
139. Yukl, G. A.: *Leadership in Organizations*, Ed. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, NY, 1994.
140. Кавран, Д.: *Наука о управљању*, Београд, 1991.
141. Kaiser, R.: "In Finland's Footsteps", The Washington Post [Online], available at: www.washingtonpost.com/wpdyn/content/article/2005/08/05/AR2005080502015.html.
142. Каравидић С.: *Менаџмент образовања – социо-економски аспекти развоја и модели финансирања образовања*, Филозофски факултет, Београд, 2010.
143. Карачић, М.: *Компетенције равнатеља неопходне за успјешно обављање улоге менаџера у сувременој школи*, Едука, часопис за образовање, науку и културу Мостар, број 11
144. Каравидић, С.: *Децентрализација и менаџмент у функцији развоја образовања - социоекономски аспекти*, Институт за економију и финансије, Београд, 2007.
145. Каравидић, С., Чукановић-Каравидић, М.: *Регионализација и децентрализација образовања у Србији - тренутно стање и могуће смернице*, Школа бизниса, Нови Сад, 2009.
146. *Квалитетно образовање за све-пут ка високом друштву*, Министарство просвете и спорта, Београд, 2002.
147. Keiner, M.: *Re-emphasizing sustainable development: the concept of evolutionability*, Environment, Development and Sustainability, 6, 379–392.
148. Kythreotis, A., and Pashiardis, P.: *Exploring leadership role in school effectiveness and the validation of models of principals' effects on students' achievement*. Paper presented at the CCEAM Conference Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership, Nicosia, Cyprus, 2006.
149. Клеменовић, Ј., Милутиновић, Ј.: *Искусства досадашњих реформи система васпитања и образовања у нашој земљи (2. део)*, Педагогија, XI (1), 49–67

150. Кључни подаци о образовању у Европи на електронској адреси:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php/
151. Kobzina, M.: *Grundlagen der Kommunikationswissenschaft*, Wien, 2006.
152. Kotter J. Ж. ,D Cohen: *The Heart of Change*, Harvard Business School Press, Boston, 2002.
153. Kotter J.: *Leading Change*, Harvard Business School Press, Boston, 1996.
154. Kotter, J.: *Leading change – why transformation efforts fail’ in Harvard Business Review*, Harvard, 1995.
155. Котер Џ.: *Вођење промена*, Желнид, Београд, 1998
156. Копас Вукашиновић, Емина, *Предшколски програми у Србији*, Јагодина, Педагошки факултет, 2010, 167 страна
157. Корошец, Владимир: *Организација рада и програм Школе за равнатеље у Словенији*, Учење за успешну руковођење, доступно на :
http://www.ssmb.hr/libraries/0001/3148/Vladimir_Koro_ec_Organizacija_rada_i_program_kole_za_ravnatelje_u_Sloveniji.pdf
158. Kupiainen, S., Hautamäki J., T. Karjalainen T., *The Finnish Education System and PISA*, Ministry of Education Publications, Helsinki University Print, Helsinki, 2009.
159. Куревић, Ј., *Вођење у образовању: Менаџмент у образовању*, Јавна библиотека Алија Исаковић, Градачац, 2006.
160. Кухнерт анд Левис у: Душко Беловић: *Холистичко вођење и иновативна култура као стратешке одреднице креирања савремених организација*, докторска дисертација, Факултет за пословне студије и право, Београд, 2019.
161. Quality of primary education across countries index 2017 – 2018.
162. Quality of primary education in selected countries 2017-2018.
163. Larchmont, NY: Eye on Education. Witherspoon, P. D., *Communicating leadership: An organizational perspective*, Allyn & Bacon, Boston, 1996.
164. Leithwood, A. K.: *Leadership for school restructuring. Educational Administration Quarterly*, 30(4): 498.
165. Leithwood, A. K., Jantzi, D.: *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham, Open University Press, Philadelphia, 1999.
166. Leithwood, A. K.: *Leadership for school restructuring. Educational Administration Quarterly*, 30(4): 498–518.
167. Leithwood, K, Day C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D.: *Seven strong claims about successful school leadership*, National College of School Leadership, Nottingham, 2006.
168. Leithwood, K., Tomlinson, D., Genge M.: *Transformational school leadership*, in K. Leithwood et al. (Eds.): *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 785–840), Kluwer Academic Publishers, The Netherlands, 1996.
169. Lenzner R.: S. Johnson: Seeing things as they Really Are, Forbes, 10. match, 1997.
170. Levy, A.: *Management and leadership change and innovation*. Pub: Rimonim, 2008.
171. Lindstrom, Ph. H., Speck, M.: *The principal as profesional leader*, Corwin Press, Thousand Oaks, 2004.
172. Лојић, Р.: Савремене тенденције у области менаџмента људских ресурса. Војно дело Београд, вол. 60, бр. 1, стр. 156–174

173. Lunenburg, F. C.; *Formal Communication Channels: Upward, Downward, Horizontal, and External, Focus on Colleges, Universities, and Schools*, Volume 4, No.
174. Maghnouj, S., et al.: *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, 2020- <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>
175. Majida, N. A., Jelasa Z. M., Azmana, N. ,Rahman, S.: *Communication Skills and Work Motivation Amongst Expert Teachers*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 7, 565–567.
176. Малешевић, Ђ.: *Управљање променама*, Часопис Менаџмент, Београд, 2002, 17–18
177. Марковић, Б.: *Организовање и управљање школом*, Учитељски факултет, Београд, 1998.
178. Матијевић Шимић, Д.: *Улога равнатеља у мотивирању учитеља. Напредак, Загреб*, 152 (2), 227–248.
179. Meadows, J. De.: *Limitis to Growth: The 30-Years Update*. US: Chelsea Green. Orr, D., *Earth in Mind*, IslandPress, Washington / Covelo / London, 2004.
180. Meisalo, V., et al.: *ICT in Initial Teacher Training*, Country Report: Finland, OECD Publishing, 2010- <http://www.oecd.org/dataoecd/4/43/45214586>.
181. Мекларен, П.: *Живот у школама*, Едука, Београд. 2014.
182. Меуер, Х. Д.: *“The new managerialism in education management: corporisation or organisational learning?”*, Journal of Educational Administration, Vol. 4 No. 6 стр. 534–551.
183. Менаџмент у образовању у функцији друштвено-економског развоја Србије, 3. Међународна научна конференција Менаџмент, Младеновац, Србија, 2012, 20-21.
184. Middlehurst, R. i Elton, L.: *Leadership and Management in Higher Education*. Studies in Higher Education. 17 (3): 251–264.
185. Ministry of Education, Finland, *Education and Research 2007–2012: Development Plan*, Helsinki University Print, Helsinki, 2008.
186. Милановац, Музеј рудничко-таковског краја, Горњи Милановац 2015.
187. Morgan, G.: *Images of Organization*. Newbury Park, CA: Sage Publications. New School Management Approaches (2001) OECD, Paris, 2001.
188. Мојић, Д.: *Новији приступи проучавању вођења*, Социологија бр. 2
189. Murphy, J., Yff, J. i Shipman, N.: *“Implementation of the Interstate Schools Leaders”* International journal of Leadership in Education, Theory and Practice, 2000, Vol. 3. No. 1, 18–23
190. Мушановић, М.: *Успјешно руковођење*. У: Борис Драндић (ур.), Приручник за равнатеље, Знамен, 111 – 123/1993.
191. Mc Donough W., Braungart, M.: *Cradle to Cradle: Remaking the Way We Make Things*, North Point Press Meadows, New York, 2002.
192. Надрљански, Ђ., Надрљански М.: *Кибернетика у образовању*, Учитељски факултет, Сомбор, 2005.
193. Наставници у Србији: *Ставови о професији и о реформама у образовању*, (Наташа Пантић & Јасминка Чекић Марковић (уреднице), Мирјана Ковачевић, Александра Максимовић, Мирјана Марковић, Јелена Радишић и Јелена Раковић), Центар за образовне политике, Београд, 2012.

194. Nevis, C. D., Di Beta, J., Gouls, J. M.: *Understanding Organization As Learning System*, *Sloan Management Review*, Winter 1985., str. 213.
195. Никезић, Срђан: *Руковођење и управљање укупним квалитетом*, ПМФ, Универзитет у Крагујевцу, 2015.
196. Njест, Martin and Njoessmann Lubger: *Evers Catholic in a Catholic School Evers Competetion*, *Economic Journal*, 120, 2010.
197. Northouse, P. G.: *Leadership theory and practice*, Thousand Oaks Sage Publication, London 133. Owens, R.G. (1998): *Organizational Behavior in Education*, Allyn and Bacon, Boston, 1997.
198. *Образовање - скривена ризница*, (УНЕСКО – извештај међународне групе о образовању 21. века, Београд, 1996.
199. *Образовање у Србији данас*, Унија синдиката просветних радника Србије, Београд, 2010.
200. *Образовањем нације до препорода*, Политика. 6.12. 2017.
201. ОЕЦД, *Резултати истраживања*, ТАЛИС 2013.: Међународни поглед на поучавање и учење, Издање ОЕЦД-а, Париз, 2014.
202. Orlović V., Lovren Fien., J., Maclean, R. & Park, M. G. (Eds.), *Work, Learning and Sustainable Development, Opportunities and Challenges*, Volume 8. UNESCO-UNEWOC, 2009.
203. Pantić, N., Wubbels, T. i Mainhard, T.: *Teacher Competence as a Basis for Teacher Education*, Comparing Views of Teachers and Teacher Educators in Five Western Balkan Countries, *Comparative Education Review*, Vol. 55/2011, No. 2 (May 2011), pp. 165–188.
204. Pont, B., Nusche, D., Moorman, H.: *Improving School Leadership*, Policy & Practice. OECD, 2009.
205. Pont, Nyshe, Moorman.: *Improving School Leadership: policy and practice*, OECD, Paris, 2008.
206. Popper, M., Aviahu, R., On Leadership: Tel-Aviv: Ministry of Defense Psacharopoulos G., Estimating shadow rates of return to investment in education. *J. Hum. Resour.* 1970/1992, 5: 34–50.
207. Појмовник културно-компетентне праксе [Невенка Жегарац, Алексеј Кишјухас, Ивана Копривица], Покрајински завод за социјалну заштиту, Нови Сад, 2016.
208. Поткоњак Н., Шимлеша П.: *Педагошка енциклопедија 1,2*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1998.
209. Правилник о ближим условима за избор директора установа образовања ("Службени гласник РС", број 108 од 24. децембра 2015.), Београд.
210. Правилник о вредновању квалитета рада установе („Службени гласник РС”, бр. 9/2012), Београд.
211. Правилник о јединственом информационом систему просвете („Службени гласник РС”, бр. 81/2019), Београд.
212. Правилник о програму обуке и полагању испита за лиценцу за директора установе образовања и васпитања, ("Службени гласник РС", број 63/18), Београд.
213. Правилник о програму обуке и полагању испита за лиценцу за директора установе образовања и васпитања, ("Службени гласник РС", број 63/18), Београд.

214. Правилник о стандардима квалитета рада образовно-васпитне установе1 („Службени гласник РС”, бр. 7/2011 и бр. 68/2012), Београд.
215. Правилник о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања ("Сл.гласник РС", бр. 38/2013), Београд.
216. Правилник о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања ("Сл. гласник РС", бр. 38/2013), Београд.
217. Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звање наставника, васпитача и стручних сарадника. („Сл. гласник РС“, бр. 81/2017 и 48/2018), Београд
218. Преко, А., Млинаревић, В., Гајгер В. (2009): Учинковитост вођења у основним школама, Одгојне знаности, 11(2)/2009, 67–84.
219. Прописи објављени у службеним гласилима између два броја часописа, Директор-менаџер, ИПЦ, стр.6-11, Београд, 2017.
220. Radó, P.: *Governing Decentralized Education Systems: Systemic Change in the South – East European Context*. Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative, Open Society Foundations (OSF/LGI). Retrieved from World Wide Web 20, 2010.
221. Равнатељ школе – Управљање – Вођење, Зборник радова, Агенција за одгој и образовање, Загреб, 2009.
222. Radosavljević Dragana, Anđelković Maja, Anđelković Aleksandar, Radosavljević Milan: *Post-Pandemic Pandemics vith Regarde to Serbia*, International thematic proceedings, Fakultet za informacione tehnologije i inženjerstvo, Beograd, 2020.
223. Радосављевић Живота и Невена Красуља: *Организација и пословна култура*, Факултет за пословне студије и право, Београд, 2018.
224. Радосављевић Живота, Радосављевић Милан: *Управљање променама*, ФОРКУП, Београд, 2012.
225. Радосављевић Живота, *Управљање конфликтима*, ФОРКУП, Београд, 2012.
226. Радосављевић Милан, Анђелковић Маја, Радосављевић Драгана: *Предузетничко образовање-будућност која је почела*, Предузетнички бизнис у савременим условима - Стање, могућности и перспективе са освртом на Р. Србију, монографија, Факултет за информационе технологије и инжењерство, Београд, 2019.
227. Радосављевић, Драгана и други: *Управљање конфликтима и стресом*, Факултет за пословне студије и право, Београд, 2021.
228. Радосављевић, Живота: *Менаџмент знања*, од предводништва до маестралности и даље, ФОРКУП, Нови Сад, 2004.
229. Радосављевић, Живота: *Организација*, скрипта, Факултет за трговину и банкарство, Београд, 2004.
230. Радосављевић, Живота: *Предавање на докторским студијама из Пословне стратегије*, на Факултету за пословне студије и право, Београд, школске 2017/2018.
231. Радосављевић, Живота: *Теорија организовања*, скрипта ФТБ, Београд, 2004.
232. Радосављевић, Живота: *Трговински менаџмент*, Стилос, Нови Сад, 2004.
233. Радосављевић, Милан и други: *Менаџмент - Теорија и пракса*, ФОРКУП, Нови Сад, 2015.

234. Радушки, Н.: *Образовање као кључ за интеграцију Рома у друштво*, Београд, 2009, Политичка ревија 8 9: 189-202.
235. Reyes P., Hoyle D.: *Teachers' Satisfaction with Principal's Communication*, The Journal of Educational Research Vol. 85/1992, No. 3, 163–168.
236. Ресман, М.: *Трансформација вођења и трансформација школског савјетодавног рада*, Напредак, 2004, бр.145/2004, (3): 292 – 304.
237. Ресман, М.: *Равнатељ, визија школе и мотивација учитеља за суђеловање*
238. Richburg, Јамес: *Effective change management*, Pearson education Gottingen: V & R unipress. 65. Fullan, М.: *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, Falmer, London, 2005.
239. Ристановић, Д.: *Пројектна настава између традиционалног и савременог – од наставне методе до наставног система* у: Наука и традиција. Зборник радова са научног скупа одржаног 18-19. маја 2012. године, књига 7, том 2/2, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, 657-670, Пале, 2012.
240. Roby D. E.: *Teacher Leadership Skills: An Analysis of Communication Apprehension*, Education, Vol. 129/2009, No. 4, 608–614.
241. Sahlberg, P.: *“Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach”*, Journal of Education Policy, Vol. 22, No. 2/2007, pp. 147–171.
242. Sahlberg, P.: *“Raising the Bar: How Finland Responds to the Twin Challenge of Secondary Education?”*, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, Vol. 10, No. 1/2006.
243. Sahlberg, P.: *Ideat Inovation and investment in school improvement in M.Suortamo, H.Laaskola and Valijarvi* 2009.
244. Сахлберг, П.: *Финске лекције*, Наволи, Београд, 2013.
245. Светски економски форум, (World Economic Forum) <https://www.weforum.org/>
246. Sebring P. B., Bryk, A. S.: *School leadership and the bottom line in Chicago*. Phi Delta Kappan, 81(6)/2000, 440–443.
247. Selusler, Н.: *Class Dismissed*, Stanford Цласс Дисмиссед, Станфорд, мај 2000.
248. Сенге, П.: *Пета дисциплина – умеће и пракса организације која учи*, Адигес МЦ, Нови Сад, 2003.
249. Сенге, П.: *Пета дисциплина-Принципи и пракса учеће организације*, АСЕЕ, 2007.
250. Силов, М. (ур.): *Сувремено управљање и руковођење у школском систему*, Персона, Велика Горица, 2001.
251. Срдих, В.: *Директори школа и образовни менаџмент*, Синтеза-часопис за педагошке науке, Крушевац, 2015, вол4, бр.7/2015.
252. Standardi za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova-доступно на: <http://novebojeznanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20za%20web/Standardi%20za%20ravnatelje%20odgojno-obrazovnih%20ustanova.pdf>
253. *Structures of Education and Training Systems in Europe*, FNBE, Helsinki, available at: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_FI_EN.pdf
254. Станичић, С.: *Равнатељ – педагошки водитељ школе*. Напредак, 1991, 132 (4)/1991, 446–454. 29.
255. Станичић, С.: *„Равнатељ и мотивирање запосленика школе“*. У: Школски приручник 2003/2004, Знамен 174 – 182/2003.

256. Станичић, С.: „*Стилови вођења школског равнатеља*“ У: Школски приручник 2000./2001, Знамен, 155–163, Загреб, 2000.
257. Станичић, С.: *Вођење у школи између пожељног и стварног* у: В. Росић, Однос педагогијске знаности и педагошке праксе, Филозофски факултет, Одсјек за педагогију, Ријека, 2002.
258. Станичић, С.: *Менаџмент у образовању*, Центар за маркетинг у образовању, Горњи Милановац, 2011.
259. Станичић, С.: *Равнатељ као водитељ радних тимова*, У: Школски приручник 2004./2005, Знамен, 37/2004, 167–174
260. Станичић, С.: *Руковођење школом*, у: Школски приручник 1996./1997, Знамен, 202–212, Загреб, 1996.
261. Станичић, С.: *Улога равнатеља у свијету промјена хрватског школства*. Напредак, 135 (4)/1994, 385–394.
262. Станичић, С.: *Школски менаџмент*, Напредак, 144 (3)/2003, 286–301.
263. Станичић, С.: *Образовни менаџмент*, Свеучилишна књижница, Ријека, 2006.
264. Станичић, Стјепан: *Сувремени трендови у школском менаџменту*, <http://azoo.hr/> мај, 2009.
265. Станковић, Д.: *Образовне промене у Србији (2000–2010)* у: Представе о образовним променама у Србији. Рефлексије о прошлости, визије будућности (пп. 41–62), Институт за педагошка истраживања, Београд, 2011.
266. Стојановић, А.: *Компетенције наставника у светлу промена, Иновације у настави*, вол.21, бр.1/2008, стр. 61–69.
267. Стратегија *Европа 2020: четири године касније*, водич, Европски покрет у Србији, Графолик, Београд, 2015.
268. Стратегија *Европа 2020: четири године касније: водич*, Европски покрет у Србији, Графолик, Београд, 2015.
269. Стратегија *Европа 2020-Ерасмус +*, стр.14 доступно на: www.erasmusplus.ac.me
270. *Стратегија научног и технолошког развоја Републике Србије за период од 2016. до 2020. године – „Истраживање за иновације“* ("Службени гласник РС", број 25 од 9. марта 2016.), Београд, 2016.
271. *Стратегија развоја вештачке интелигенције у Републици Србији за период 2020. до 2025. године* ("Сл.гласник РС", бр. 96/2019)
272. Стратегија развоја вештачке интелигенције у Републици Србији за период 2020. до 2025 године ("Сл.гласник РС", бр.96/2019), Београд.
273. *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*, Београд, („Службени гласник РС“ број 107/12)
274. Суботић, М., Мандић, Ј., Дуђак, Љ.: *Лидерство у образовним институцијама*, Норма, Сомбор 17(1)/2012
275. Суботић, М., Мандић, Ј., Лалић, Д.: *Комуникација и вођење у образовним установама*, Норма, Сомбор, бр. 2/2013, стр. 217–221.
276. Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L.: *Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice*. Educational Management Administration & Leadership, 42(4)/2014, 445-450.
277. Scott, W. & Gough, S.: *Sustainable Development and Learning: Framing the Issues*, Routledge Falmer, London and New York, 2003.
278. ТВ ХРТ, 1.06. 207.

279. Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P. and Van der Vleuten, C. P. M.: *The Development and Validation of a Framework for Teaching Competencies in Higher Education*, Higher Education, Vol. 48/2004, pp. 253–68.
280. Timpson, William M., Dunbar, B., Kimmel, G., Bruyere, B., Newman, P. & Mizia, H.: *147 Practical Tips for Teaching Sustainability: Connecting the Environment, the Economy, and Society*. Atwood Publishing, Madison, Wisconsin, 2006.
281. Тофлер, Алвин: *Шок будућности*, ПС Грмеч, Београд, 1997.
282. Трифковић, Н.: *Промена – захтев савременог пословања*, Директор-менаџер, Београд, бр.11/2018, стр. 57-60.
283. Трнавац, Д. Недељко: *Обреновићи, детињство и образовање*, Просвета и школство у рудничко-таковском крају 1815–1903–2015, Општина Горњи
284. The best worlds equation sistem 2020.
285. *Улога менаџера у планирању* (2018): Директор-менаџер, бр. 10/2018, стр. 66-77.
286. UNESCO *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris 2009.
287. УНЕСКО, 2009
288. *Управљање пандемијом кризе Цороне – 19*, немедицински приступ.
289. Фергусон, Нил: *Велика дегенерација*, Плато, Београд, 2012.
290. Firestone, W. A. ,Rosenblum, S.: *Building Commitment in Urban High Schools, Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 10, No. 4, 285-299.
291. FNBE (Finnish National Board of Education), *Education in Finland*, FNBE, available at www.oph.fi/download/124278_education_in_finland.pdf. FNBE, Helsinki, 2010.
292. Фунда, Д.: *Потпуно управљање квалитетом у образовању*, Киген доо, Загреб, 2008.
293. Фунда, Д.: *Сустав квалитете у функцији децентрализације управљања школством*, Педагошка стварност, бр. 1-2, Нови Сад.
294. Halász, A. G. and Pont, B.: *School Leadership for Systemic Improvement in Finland*, OECD, Paris, 2007. available at: www.oecd.org/dataoecd/43/17/39928629.pdf
295. Hallinger, P. ,Heck, R. H.: "*Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980–1995*", Educational Administration Quarterly, Vol. 32 No. 1, pp. 5–44.
296. Hallinger, P.: *School Leadership Development: Evaluating a decade of reform*, Education and Urban Society, Vol.24(3), str. 300–316.
297. Hartman,W. T.: *Estimating the costs of educating handicapped children: A resourcecost model approach*: Summary report. Educ. Eval. Pol. Anal. 3(4): 33–47.
298. Hattie, J.: *Visible Learning: a Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London, 2009.
299. Hattie, J.: *Visible Learning: a Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* Routledge. European Commission, London, 2011.
300. Hawkrige D.: *New information technologies in education*, Broom Relm, P. London, 1983.
301. Hillsdale, N. J.: *Lawrence Erlbaum Associates*. Hoy W.K., Miskel C.G., Educational Administration: Theory, Research, and Practice, Random House, New York, 1987.
302. Hogg, M. A., Vaughan, G. M.: *Social Psychology*, Prentice Hall, London, 2004.

303. Hoyle, J. R., English, F. W., Steffy, B. E.: *Skills for successful 21st century school leaders: Standards for peak performers*. Arlington, VA: American Association of School Administrators, 1998.
304. Хрватски сабор, 2014, *Стратегија образовања, знаности и технологије*, http://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html
305. Хусеинагић, Енес: *Менаџмент у образовању*, ПринтКом, Тузла, 2011.
306. Carnall, C.: *Managing Change in Organisations*, Prentice-Hall, London, 1990.
307. Commission Staff working Document. *Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training*. Indicators and Benchmarks – 2010/2011: European Commission, Brussels, 2011.
308. Csikszentmihalyi M., McCormack J.: *The influence of teachers*, Phi Delta Kappan, 67(6), 415–419, 1986.
309. Чикић, Ј.: *Промене у образовној структури у постсоцијалистичкој транзицији-српско искуство*, Универзитет у Новом Саду – Филозофски факултет, Одсек за социологију, Нови Сад, 2014.
310. Чуљак, Ч.: *Оспособљавање и усавршавање школског менаџмента*, Факултет друштвених знаности, Мостар, 2013.
311. Шормаз, Г.: *Улога и значај менаџмента у образовању*, Економија, бр. 4, Београд, 2017.
312. Шофранац, Р., Дамјановић, Р.: *Менаџмент квалитетом у образовању*, Побједа, Подгорица, 2010.

Електронски извори-адресе:

<http://www.archive.org/details/Choosing1963> www.open.ac.uk

<https://2tm.si/education-system-in-germany/?lang=sr>

<https://mzo.gov.hr/default.aspx?id=125>

<https://www.skolegijum.ba/tekst/index/1224/negativne-kritike-pisa-testiranja>

<https://www.stat.gov.rs/sr-latn/oblasti/obrazovanje/visoko-obrazovanje/бpoj> 349 год. LXX, 25.12.2020.

<https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-isrednjoj-%C5%A1koli>

<http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni/mkod/naslovnica/zastomet/pov>

www.blogs.edweek.org/edweek/walt_gardners_reality_check/2010/02/are_quality_and_

www.carnet.hr/casopis/47/clanci/3

www.doccity.com ›razvoj-drustvenih-delatnosti-u-sfrj

www.ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm

www.ec.europa.eu/eurydice

www.evropa.gov.rs/Documents/Home/DACU/12/193/Evaluacija%20EU%20programa%202007_2012_Final.pdf

www.euprava.gov.rs/eusluge/opis

www.europa.rs/eu-assistance-to-serbia/eu-and-serbia-15-years-of

www.ljudskaprava.gov.rs/

www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/06/Obrazovanje-nacionalnihmanjina-1.pdf

www.najstudent.com.

www.quantity_possible_in_teacher_recruitment.html.
www.oecd.org/dataoecd/43/17/39928629.pdf partnership/education/?lang=en
www.oecd.org
www.oecd.org/education/
www.socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/
www.stat.gov.rs
www.successacademies.org/page.cfm?p=11.
www.thelearningalliance.info/Docs/Jun2004/ThwartedInnovation.pdf