



Универзитет у Новом Саду
Технички факултет „Михајло Пупин“,
Зрењанин



ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

мр Александра Настасић

Зрењанин, 2016.



Универзитет у Новом Саду
Технички факултет „Михајло Пупин“,
Зрењанин



**Организациона култура и задовољство
корисника у високошколским установама**

**Organizational culture and customers' satisfaction
in higher education institutions**

- Докторска дисертација -

Ментор:
Проф. др Милан Николић

Кандидаткиња:
мр Александра Настасић

Зрењанин, 2016.



Универзитет у Новом Саду
Технички факултет „Михајло Пупин“,
Зрењанин



Организациона култура и задовољство корисника у високошколским установама

Докторска дисертација

Кандидаткиња: мр Александра Настасић

Зрењанин, 2016.

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
 Технички Факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин
 Кључна документацијска информација

Редни број: РБР	
Идентификациони број: ИБР	
Тип документације: ТД	Монографска документација
Тип записа: ТЗ	Текстуални штампани материјал
Врста рада (дипломски, магистарски, докторат): ВР	Докторска дисертација
Име и презиме аутора: АУ	мр Александра Настасић
Ментор (титула, име, презиме, звање): МН	Проф. др Милан Николић, редовни професор
Наслов рада: НР	Организациона култура и задовољство корисника у високошколским установама
Језик публикације: ЈП	Српски (ћирилица)
Језик извода: ЈИ	Српски/енглески
Земља публиковања: ЗП	Република Србија
Уже географско подручје: УГП	Аутономна Покрајина Војводина
Година: ГО	2016
Издавач: ИЗ	Ауторски репринт
Место и адреса: МА	Зрењанин, Ђуре Ђаковића бб
Физички опис рада: ФО	(11 поглавља/ 248 страница/ 54 слика/ 72 табеле/ 453 референци/ 2 прилога)
Научна област: НО	Индустријско инжењерство и менаџмент
Научна дисциплина: НД	Организационо понашање
Предметна одредница, кључне речи: ПО	Организациона култура, задовољство корисника, високо образовање
УДК	
Чува се: ЧУ	У библиотеци Техничког факултета „Михајло Пупин“ у Зрењанину
Важна напомена: ВН	Нема
Извод: ИЗ	Високошколске установе од 2005. године пролазе кроз процес организационе трансформације, који је између осталог подразумевао радикалне, свеобухватне и дисконтинуалне промене одређених елемената управљања и организације (на нивоу курсева, студијских програма,

одељења и установе у целини). Главна компонента организационе трансформације, која је између осталог покренута успостављањем тржишних механизма и поступака за обезбеђење квалитета, је промена свести и понашања запослених. Промене у екстерном окружењу високошколских захтевају од свих учесника понашање које се одликује ефикасношћу, флексибилношћу и агилношћу. Одрас оваквог начина пословања има директан утицај на менаџмент високошколском установом и примену савремених менаџмент концепата и техника као предуслов опстанка, раста и развоја установа, али и обезбеђења конкурентности и угледа у националном и европском образовном простору. У Србији је организациона култура, као менаџмент концепт, присутна, последњих двадесетак година, али јој се не приступа на начин који одговара важности овог проблема, а који захтева интерес образовних установа, њених запослених, студената и осталих заинтересованих страна. Изградња адекватне организационе културе је дугорочан процес, који мора бити добро осмишљен, почивати на мисији и визији, и уважавати реално стање и расположивост ресурса. Ефикасна култура даје посебност установи, специфичан имиџ, по којем је она препозната у окружењу, а интерно покреће и мотивише запослене да дају све од себе, што за крајњи резултат има постизање академске и пословне изврности установе. Са друге стране, извор проблема у образовним установама није само у финансијама, организационој структури, захтевима које постављају стандарди за акредитацију високошколских установа, већ у погрешним претпоставкама, веровањима, вредностима и нормама понашања наставног и ненаставног особља. Криза многих установа и проблема са којима се оне суочавају може се успешно решити и објаснити управо помоћу организационе културе. Сем тога задовољство, мотивисаност, лојалност и задржавање актуелних студената и привлачење нових студената и заинтересованих страна у великој мери зависи од односа са запосленима, а поготово са наставним особљем, које је под јаким утицајем организационе културе. Циљ ове дисертације је да истражи организациону културу и задовољство корисника у високошколским установама. За истраживање су коришћени одговори од укупно 638 студената и 93

	<p>запослених. Истраживање резултовало је дубљим сагледавањем значења и значаја организационе културе и задовољства корисника, у контексту интерних и екстерних промена кроз које последњих десет година пролази систем високог образовања у Србији. Узимајући у обзир недовољну истраженост овог проблема, резултати емпиријских истраживања могу представљати основу за нека будућа истраживања у овој области, као и за увођење одређених промена у високошколским установама.</p>
<p>Датум прихватања теме од стране НН већа: ДП</p>	<p>5.11.2009.</p>
<p>Датум одбране: ДО</p>	
<p>Чланови комисије: (име и презиме/титула/звање/назив организације/статус) КО</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Председник: Проф. др Звонко Сајферт, Редовни професор, Технички факултет “Михајло Пупин”, Зрењанин 2. Члан: Проф. др Илија Тосић, Редовни професор, Факултет техничких наука, Нови Сад 3. Члан: Проф. др Ђорђевић Дејан, Редовни професор, Технички факултет “Михајло Пупин”, Зрењанин 4. Ментор: Проф. др Милан Николић, Редовни професор, Технички факултет “Михајло Пупин”, Зрењанин

University of Novi Sad
 Tehnical Faculty "Mihajlo Pupin", Zrenjanin
 Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Concents code: CC	Ph.D. Thesis
Author: AU	Aleksandra Nastasic M.Sc.
Menthor: MN	Prof. Milan Nikolić, Ph.D., Prof.
Title: TI	Organizational culture and customers' satisfaction in higher education institutions
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	English / Serbian
Country of publication: CP	Republic of Serbia
Locality of publication: LP	Autonomous Province of Vojvodina
Publication year: PY	2016
Publisher: PU	Author's reprint
Publication place: PP	Djure Djakovica bb 23000 Zrenjanin
Physical description: PD	(11 chapters / 248 pages / 54 images / 72 tables / 453 references / 2 appendix)
Scientific field: SF	Industrial engineering and management
Scientific discipline: SD	Organizational Behavior
Subject, Key words: SKW	Organizational culture, customer satisfaction, higher education
UC	
Holding data: HD	Library of Technical faculty "Mihajlo Pupin", Zrenjanin
Note: N	None
Abstract: AB	Since 2005 higher education institutions in Serbia, are going through a process of an organisational transformation, which among other things involved a radical, comprehensive and discontinuous changes of certain elements of management and organisation (at the level of courses, academic programs, departments and

institutions as a whole). The main components of the organisational transformation, which among other things were initiated by the establishment of market mechanisms and quality assurance, require the changes in mindset and behaviour of employees. Changes in the external environment of higher demand from all participants behaviour that is characterised by efficiency, flexibility and agility. This has a direct impact on the management of higher education institution and requires the implementation of modern management concepts and techniques as a prerequisite for survival, growth and development of the institution, in order to ensure the competitiveness and reputation in the national and European educational space. In Serbia, the organisational culture as a management concept is present for about twenty years. Unfortunately, organisational culture was not approached in a way that matches the importance of this problem and interests of the educational institution, its employees, students and other stakeholders. Building adequate organisational culture is a long-term process, which must be well designed, based on the mission and vision, the real situation and the availability of resources. Effective culture provides institutional distinctiveness, a specific image, by which is recognised in the external environment, and internally drives and motivates employees to do their best, and as such results in achieving academic and business excellence. On the other hand, the problems in educational institutions are not only the finances, organisational structure, the requirements set by the standards for accreditation of higher education institutions but the wrong assumptions, beliefs, values and norms of behaviour of teaching and non-teaching staff. The crisis of many institutions and the problems they face can be explained by the organisational culture. Besides, satisfaction, motivation, loyalty and retention of current students and attraction of new students and stakeholders is dependent on the relationship with employees, especially with the teaching staff. While, the behaviour of employees is under the strong influence of organisational culture. The aim of this thesis is to investigate the organisational culture and customer satisfaction in higher education institutions. In studying this problem were used responses from 638 students and 93 employees. This research resulted in the deeper reassessment of the meaning and importance of organisational culture and customer satisfaction

	in the context of the transition of the higher education system in Serbia. The results of empirical research can be the basis for future researchs in this area, as well as for the introduction of certain changes in higher education institutions.
Accepted on Scientific Board on: AS	05.11.2009.
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	<ol style="list-style-type: none"> 1. President: Prof. Zvonko Sajfert, Ph.D., Full Prof., Technical faculty "M. Pupin" Zrenjanin 2. Member: Ilija Ćosić, Ph.D., Full Prof., Faculty Of Technical Sciences, Novi Sad 3. Member: Dejan Đorđević, Ph.D., Full Prof., Technical faculty "M. Pupin" Zrenjanin 4. Mentor: Prof. Milan Nikolić, Ph.D., Full Prof., Technical faculty "M. Pupin" Zrenjanin

Садржај:

УВОД	1
1. МЕТОДОЛОШКО – ХИПОТЕТИЧКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	4
1.1. Предмет и проблем истраживања	4
1.2. Циљеви истраживања	6
1.3. Очекивани резултати (хипотезе)	6
1.4. План рада	8
1.5. Методе истраживања и узорак	8
2. САВРЕМЕНИ КОНЦЕПТ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА	9
2.1. Развој и промене у високом образовању	9
2.2. Карактеристике услуга високог образовања	13
2.2.1. Појам услуга	13
2.2.2. Карактеристике услуга високог образовања	14
2.3. Квалитет у високом образовању	18
2.3.1. Опште о квалитету	18
2.3.2. Квалитет у високом образовању	19
2.3.3. Успостављање поступака за обезбеђење квалитета у Србији	21
2.4. Модели система квалитета у функцији обезбеђења задовољства корисника и развоја културе квалитета	23
2.4.1. Систем менаџмента квалитетом према стандарду ISO 9001	24
2.4.2. Менаџмент тоталним квалитетом у високом образовању	33
2.4.3. Модели пословне изврности	35
3. ОРГАНИЗАЦИОНА КУЛТУРА У ВИСОКОШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА	39
3.1. Појам организационе културе	39
3.1.1. Развој концепта организационе културе	39
3.1.2. Развој организационе културе у високом образовању	41
3.1.3. Дефиниције организационе културе	42
3.2. Садржај организационе културе	46
3.2.1. Когнитивни садржај организационе културе	46
3.2.2. Симболички садржај организационе културе	54
3.3. Снага организационе културе	57
3.4. Класификације организационих култура	58
3.4.1. Модели организационих култура	58
3.4.2. Типологије организационих култура	60
3.5. Структура организационе културе	64
3.5.1. Култура академске професије	67

3.5.2.	Култура високошколске установе.....	68
3.5.3.	Култура области.....	69
3.5.4.	Култура одељења.....	70
3.5.5.	Студентска субкултура.....	71
3.6.	Култура квалитета у високошколским установама.....	73
3.6.1.	Структуре које доприносе успостављању културе квалитета.....	74
3.6.2.	Покретачи културе квалитета.....	76
3.6.3.	Елементи који омогућавају промовисање културе квалитета.....	77
3.7.	Настанак организационе културе.....	77
3.8.	Развој организације и њене организационе културе.....	79
3.8.1.	Механизам одржавања организационе културе.....	80
3.9.	Промена организационе културе.....	84
3.9.1.	Фактори који утичу на настанак и промене организационе културе.....	86
3.9.2.	Модел процеса промена.....	99
3.9.3.	Отпор променама.....	102
3.9.4.	Обухват, дубина, облици и трајање промена организационе културе.....	103
3.10.	Управљање организационом културом.....	104
3.11.	Утицај организационе културе на перформансе установе.....	107
3.11.1.	Значај организационе културе за обезбеђење континуитета пословања.....	112
3.11.2.	Утицај организационе културе на задовољство корисника.....	114
4.	ЗАДОВОЉСТВО КОРИСНИКА У ВИСОКОШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА.....	116
4.1.	Заинтересоване стране и корисници услуге високог образовања.....	116
4.1.1.	Корисници услуге високог образовања.....	117
4.1.2.	Студенти као примарни екстерни корисници услуге високог образовања.....	118
4.1.3.	Наставно и ненаставно особље као примарни интерни корисници услуге високог образовања.....	120
4.2.	Усредсређеност на кориснике.....	123
4.2.1.	Потребе, захтеви и очекивања корисника и заинтересованих страна.....	124
4.2.2.	Утврђивање потреба, захтева и очекивања корисника и заинтересованих страна	126
4.2.3.	Креирање додатне вредности за кориснике.....	128
4.2.4.	Комуницирање с корисницима.....	130
4.2.5.	Менаџмент односима са корисницима.....	130
4.3.	Задовољство корисника у високошколским установама.....	132
4.3.1.	Дефиниције задовољства корисника.....	132
4.3.2.	Задовољство студената.....	134
4.3.3.	Задовољство послом.....	143
4.3.4.	Модел за мерење задовољства студената.....	151
4.3.5.	Модел задовољства, задржавања и лојалности студената.....	157

4.4.	Праћење, мерење, анализа и побољшавање задовољства корисника	159
4.4.1.	Планирање праћења, мерења и анализе задовољства студената.....	163
4.4.2.	Утврђивање применљивих метода и обима њиховог коришћења	163
4.4.3.	Прикупљање података о задовољству корисника	168
4.4.4.	Анализа података о задовољству корисника	168
4.4.5.	Саопштавање резултата о задовољству студената	169
5.	МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	170
5.1.	Истраживачка методологија	170
5.1.1.	Инструменти истраживања	170
5.1.2.	Операционални параметри	171
5.1.3.	Аналитичке јединице и узорак	173
5.1.4.	Статистичке методе за анализу података	176
6.	РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	178
6.1.	Дескриптивна статистика	178
6.2.	Испитивање разлика између група	185
6.3.	Корелациона анализа.....	193
6.4.	Регресиона анализа.....	195
7.	ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА	197
7.1.	Дискусија резултата дескриптивне статистике.....	197
7.2.	Дискусија резултата непараметарских тестова.....	199
7.3.	Дискусија корелационе анализе	206
7.4.	Дискусија регресионе анализе.....	207
8.	ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА	209
8.1.	Научна и друштвена оправданост истраживања	209
8.2.	Провера испуњености циљева истраживања	210
8.3.	Провера постављених хипотеза	210
8.3.1.	Провера посебних хипотеза	210
8.3.2.	Провера основне (главне) хипотезе	210
8.4.	Ограничења и правци будућих истраживања	210
9.	ЗАКЉУЧАК.....	212
10.	ЛИТЕРАТУРА.....	213
	ПРИЛОЗИ.....	238

Организациона култура и задовољство корисника у високошколским установама

Абстракт

Високошколске установе од 2005. године пролазе кроз процес организационе трансформације, који је између осталог подразумевао радикалне, свеобухватне и дисконтинуалне промене одређених елемената управљања и организације (на нивоу курсева, студијских програма, одељења и установе у целини). Главна компонента организационе трансформације, која је између осталог покренута успостављањем тржишних механизма и поступака за обезбеђење квалитета, је промена свести и понашања запослених. Промене у екстерном окружењу високошколских захтевају од свих учесника понашање које се одликује ефикасношћу, флексибилношћу и агилношћу. Одроз оваквог начина пословања има директан утицај на менаџмент високошколском установом и примену савремених менаџмент концепата и техника као предуслов опстанка, раста и развоја установа, али и обезбеђења конкурентности и угледа у националном и европском образовном простору. У Србији је организациона култура, као менаџмент концепт, присутна, последњих двадесетак година, али јој се не приступа на начин који одговара важности овог проблема, а који захтева интерес образовних установа, њених запослених, студената и осталих заинтересованих страна. Изградња адекватне организационе културе је дугорочан процес, који мора бити добро осмишљен, почивати на мисији и визији, и уважавати реално стање и расположивост ресурса. Ефикасна култура даје посебност установи, специфичан имиџ, по којем је она препозната у окружењу, а интерно покреће и мотивише запослене да дају све од себе, што за крајњи резултат има постизање академске и пословне изврности установе. Са друге стране, извор проблема у образовним установама није само у финансијама, организационој структури, захтевима које постављају стандарди за акредитацију високошколских установа, већ у погрешним претпоставкама, веровањима, вредностима и нормама понашања наставног и ненаставног особља. Криза многих установа и проблема са којима се оне суочавају може се успешно решити и објаснити управо помоћу организационе културе. Сем тога задовољство, мотивисаност, лојалност и задржавање актуелних студената и привлачење нових студената и заинтересованих страна у великој мери зависи од односа са запосленима, а поготово са наставним особљем, које је под јаким утицајем организационе културе. Циљ ове дисертације је да истражи организациону културу и задовољство корисника у високошколским установама. За истраживање су коришћени одговори од укупно 638 студената и 93 запослених. Истраживање резултовало је дубљим сагледавањем значења и значаја организационе културе и задовољства корисника, у контексту интерних и екстерних промена кроз које последњих десетак година пролази систем високог образовања у Србији. Узимајући у обзир недовољну истраженост овог проблема, резултати емпиријских истраживања могу представљати основу за нека будућа истраживања у овој области, као и за увођење одређених промена у високошколским установама.

Organizational culture and customers' satisfaction in higher education institutions

Abstract

Since 2005 higher education institutions in Serbia, are going through a process of an organisational transformation, which among other things involved a radical, comprehensive and discontinuous changes of certain elements of management and organisation (at the level of courses, academic programs, departments and institutions as a whole). The main components of the organisational transformation, which among other things were initiated by the establishment of market mechanisms and quality assurance, require the changes in mindset and behaviour of employees. Changes in the external environment of higher education demand from all participants behaviour that is characterised by efficiency, flexibility and agility. This has a direct impact on the management of higher education institution and requires the implementation of modern management concepts and techniques as a prerequisite for survival, growth and development of the institution, as well as the competitiveness and reputation in the national and European educational space. In Serbia, the organisational culture as a management concept is present for about twenty years. Unfortunately, organisational culture was not approached in a way that matches the importance of this problem and interests of the educational institution, its employees, students and other stakeholders. Building adequate organisational culture is a long-term process, which must be well designed, based on the mission and vision, the real situation and the availability of resources. Effective culture provides institutional distinctiveness, a specific image, by which institution is recognised in the external environment, and internally drives and motivates employees to do their best, and as such results in achieving academic and business excellence. On the other hand, the problems in educational institutions are not only the finances, organisational structure, the requirements set by the standards for accreditation of higher education institutions but the wrong assumptions, beliefs, values and norms of behaviour of teaching and non-teaching staff. The crisis of many institutions and the problems they face can be explained by the organisational culture. Besides, satisfaction, motivation, loyalty and retention of current students and attraction of new students and stakeholders is dependent on the relationship with employees, especially with the teaching staff. While, the behaviour of employees is under the strong influence of organisational culture. The aim of this thesis is to investigate the organisational culture and customers' satisfaction in higher education institutions. In studying this problem were used responses from 638 students and 93 employees. This research resulted in the deeper reassessment of the meaning and importance of organisational culture and customers' satisfaction in the context of the transition of the higher education system in Serbia. The results of empirical research can be the basis for future researchs in this area, as well as for the implementation of certain changes in higher education institutions.

УВОД

У савременим условима пословања, високошколске установе су изложене променама у друштву, политици, економији и технологији, што има за последицу повећани ниво неизвесности, нестабилности, турбуленције и несигурности. Опстанак, раст и развој установе захтева проактивно деловање институционалног лидера, менаџмента, наставног и ненаставног особља, како би се одговорило на сложене захтеве студената и осталих заинтересованих страна и остварила академска и пословна извршност и конкурентска предност на тржишту високог образовања.

Од осамдесетих година XX века све више се наглашавају меки елементи организације, као што су организациона култура, лидерство и управљање људским ресурсима. Организациона култура подразумева систем претпоставки, веровања, вредности и норми понашања које су запослени развили и усвојили кроз заједничко искуство и који усмеравају њихово мишљење и понашање (Schein, 1980: 111).

Изградња организационе културе, односи се на стварање смисла и припадности сваког појединца у установи, кроз визију и мисију, стратегију, јасне циљеве установе и запослених, на начин који помаже да се утврде приоритети и на прави начин реализују оно што је формално прокламовано. Човек је друштвено биће и сасвим је природно да постоји жеља за припадањем, повезаношћу и поверењем, и то како на индивидуалном, тако и на организационом нивоу. Организациона култура једне установе упоређује са личним кредибилитетом - тешко ју је изградити, али се лако може уништити. Такође, организациона култура представља један од оних мистичних менаџерских појмова, тешко мерљивих, али врло видљивих доласком у сваку установу без обзира на њену величину. Јаке организационе културе су доминантно обојене визијом и филозофијом коју пропагирају њихови харизматични лидери. Битна карактеристика сваке организационе културе јесте да се ствара постепено, а остаје „на снази“ врло дуго чак и након што њени идејни творци више нису у установи. Она је основни део формалне и неформалне социјализације сваког новозапосленог, јер упућује на правила као што су начин доношења одлука и лидерства, пожељни и непожељни начини понашања, *dress code*, и слично. (Милановић, Цвијановић, Лазућ, 2010: 60)

Високошколске установе, као креатори социолошког обрасца и утемељитељи нових вредности, у процесу припреме и током акредитације прошле су и пролазе и кроз процес организационе трансформације, који је између осталог подразумевао радикалне, свеобухватне и дисконтинуалне промене одређених елемената управљања и организације (на нивоу курса, студијских програма, одељења и установе у целини). Главна компонента организационе трансформације, која је између осталог покренута успостављањем тржишних механизма и поступака за обезбеђење квалитета, је промена свести и понашања запослених. Извор проблема у образовним установама није само у финансијама, организационој структури, захтевима које постављају стандарди за акредитацију високошколских установа, већ у погрешним претпоставкама, веровањима, вредностима и нормама понашања наставног и ненаставног особља. Криза многих установа и проблема са којима се оне суочавају може се успешно решити и објаснити управо помоћу организационе културе, а решење проблема захтева њену промену. (Настасић, Бањевић, 2011)

Постоји много искуствених података о томе како су организације стратешки приступиле бољем разумевању и променама организационе културе, али се релативно мали број њих односи на високо образовање. Недовољно разумевање улоге организационе културе у унапређењу менаџмента и перформанси установе спутава високошколске установе да одговоре на изазове са којима се суочавају, а како расту изазови, појачава се потреба за разумевањем организационе културе (Tierney, 1988, р. 4). Најзначајнији практичари и теоретичари области културе у

високом образовању сагласни су да не постоји, универзална култура (*Bergquist, 1992; Birnbaum, 1988; Cameron & Eddington in Smart, Kuh, & Tierney, 1997; Levin, 1997*), као и да се култура стално мења и развија (*Kuh* цитирано према *Komives & Woodard, 1996, Hennigan, 2005: 2*), у складу са догађајима у интерном и екстерном окружењу.

Култура је „скуп основних претпоставки о томе какав је свет и какав треба да буде, заједнички за одређену групу људи и одређује њихову перцепцију, мисли, осећања и у извесној мери, утиче на промену њиховог понашања“ (*Schein, 1996*). Организациона култура усмерава запослене шта се вреднује, негује, тражи, шта покреће сарадњу, награде и казне и шта установи даје стабилност и осећај заједништва (*Wagener, 1993; Barney, 2008: 34*).

Понашање запослених одређују: национална култура, професионална култура и организациона култура (*Hofstede, 1991*). Национална култура се првенствено заснива на разликама у вредностима које су усвојене у раном детињству у оквиру породице. Ове вредности су јака постојана веровања, која се углавном не мењају током живота. Професионална култура се формира кроз образовање, усавршавање и стручно оспособљавање, у периоду између детињства и одраслог доба, и обухвата вредности и норме понашања, као и перцепцију томе како се обавља посао у оквиру одређене професије. Норме су више подложне променама. Организациона култура се заснива на вредностима, веровањима и нормама које се уче на радном месту и сматрају валидним у оквиру одређене установе. Релативни утицај професионалне и организационе културе на понашање запослених значајно варира у зависности од занимања (*Mintzberg, 1978; Schein, 1996; Trice & Beyer, 1993*). Наставно особље кроз процес избора, професионалну оријентацију или социјализацију добија могућност да обавља посао у настави, у оквиру истраживања, уметничког стваралаштва, или пружања комерцијалних услуга, при чему се често опире увођењу формализованих поступака. На понашање наставног особља знатно већи утицај има култура области којој припадају по образовању, него култура установе у којој раде. Насупрот овоме, понашање административног особља је под утицајем организационе културе. (*Cabrera, Cabrera, Barajas, 2001: 247*). У оквиру високошколске установе може постојати више субкултура (субкултура научне, уметничке, односно стручне области наставног особља, субкултура одељења, субкултура административног особља, итд), што отежава прецизно одређивање културе високошколске установе (*Alvesson, 2002, Barney, 2008: 34*).

Конкурентска предност постоји када установа одржава предност у односу на своју конкуренцију задржавањем корисника уз проактивне промене (*Porter, 1985*). Успешне високошколске установе су свесне да је то немогуће спровести без праћења, мерења, анализе и управљања задовољством корисника (*Bitner et al., 1994*). Задовољство је „свеукупни став корисника према ономе ко пружа услугу (*Levesque & McDougall, 1996: 14*)“ или „емоционална реакција на разлику између онога што корисници очекују и онога што добијају (*Zineldin, 2000*)“, јер је перцепција студената и осталих заинтересованих страна о пруженој услузи често једини начин да се процени ниво квалитета услуга (*Babakus & Mangold, 1992*). Код задовољних корисника, постоји већа вероватноћа враћања и поновног коришћења услуге, док су незадовољни корисници спремнији да оду и исту или сличну услугу потраже на другом месту (*Heskett et al., 1994; Strauss et al., 2001; Zairi, 2000*). С тим у вези, установе се суочавају са изазовом идентификовања критичних фактора који одређују задовољство и лојалност корисника (*McDougall & Levesque, 1992*). Услуге високог образовања су мање више недодирљиве; реализација процеса наставе или услуга ненаставне подршке и њихова „потрошња“ су неодвојиве и одвијају се симултано, а студенти активно учествују у њиховој реализацији (прилагођено према *Grönroos, 1982, 1988*). Управо због тога, задовољство студената у великој мери зависи од односа са запосленима, а поготово са наставним особљем (*Boshoff & Tait, 1996*). При чему је понашање запослених, које је под јаким утицајем организационе културе (*Pratt & Beaulieu, 1992; Schein, 1996; Ferris et al., 1998; Chow et al., 2002*), као „система заједничких вредности и веровања које успостављају норме понашања и самим тим одређен начин функционисања установе (*Koberg & Chusmir, 1987: 397*)“.

С обзиром на специфичност ове делатности наставно особље би требало да студентима сем знања, вештина и способности пренесе и одређене вредности, веровања и норме понашања, које

су карактеристичне за академско окружење, будућу професију и активну улогу у друштву, односно да постави основе њихове професионалне културе, као и да утиче на лични развој студената и спремност за учење током читавог живота.

Недовољна истраженост организационе културе и њеног утицај на перформансе високошколских установа, нов начин перцепције студената и значај њиховог задовољства и лојалности за опстанак, раст и развој високошколске установе, утицали су на развој идеје за истраживање у овој области.

1. МЕТОДОЛОШКО – ХИПОТЕТИЧКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1.1. Предмет и проблем истраживања

Крајем XX века државе Европе су, усвајањем Болоњске декларације, започеле реформу високог образовања развојем јединственог образовног простора. Србија се прикључила овом процесу усвајањем Закона о високом образовању септембра 2005. године, са циљем да кроз реформу достигне европске стандарде у погледу расположивости, доступности, квалитета, цене и ефикасности образовања. У циљу усклађивања са Болоњском декларацијом биле су неопходне значајне промене у режиму студија и организацији наставе, тј. садржаја и технологије наставног процеса, са нагласком на квалитет услуге образовања. Високошколске установе су, у процесу припреме и током акредитације, прошле и пролазе и кроз процес организационе трансформације, који између осталог подразумевао радикалне, свеобухватне и дисконтинуалне промене одређених елемената организације и управљања (на нивоу студијског програма, одељења и установе у целини). Главна компонента организационе трансформације је промена свести и понашања запослених. Криза многих установа и проблема са којима се суочавају може се успешно решити и објаснити управо помоћу организационе културе, а решење проблема захтева њену промену. Извор проблема у већини образовних установа није само у финансијама, технологији или организационој структури, већ у погрешним претпоставкама, веровањима, вредностима и нормама понашања. (*Настасић, Бањевић, 2011*)

Последњих година, студенти, као примарни корисници услуга високог образовања, оправдано су постављени у центар образовног процеса. На тржишту постоји велика понуда услуге високог образовања, коју нуде државни и приватни факултети и високе струковне школе, као и стране високошколске установе, уз све мањи број будућих студената (промена демографских фактора, смањење куповне моћи, итд.). Из тог разлога повратна информације од студената и осталих заинтересованих страна су од кључне и критичне важности за опстанак, раст и развој високошколских установа.

Сем тога, мења се и социо-демографски профил студената. Смањује се број студената који настављају школовање након средње школе, што је последица пада наталитета, куповне моћи, и опште заинтересованости младих да наставе школовање. На срећу, повећава се број студената који су већ професионално ангажовани, али им је потребно даље формално образовање да би били конкурентнији. Нова група студената, има различите потребе и мотивацију од студената који су раније традиционални настављали школовање, што захтева реорганизацију постојећих и организацију нових облика образовања (студирање уз рад, постдипломске студије, мастер студије, специјалистички програми, широк распон курсева и семинара, итд.) и нов приступ студентима.

Пракса је показала да високошколске установе на нашим просторима нису уважавале захтеве студената, већ су се у креирању услуге образовања ослањале искључиво на сопствено виђење квалитета услуга које пружају својим корисницима и сопствено тумачење њихових захтева, потреба и очекивања. Овакав приступ пројектовању услуге високог образовања, потпуно супротан теорији менаџмента квалитетом, стварао је ригидне пословне системе (*Живаљевић, Петковић, Бугарчић, 2005*).

Пред образовну установу и њене запослене постављени су нови захтеви. У тржишној привреди, задовољство корисника је циљ и услов опстанка сваког пословног система. Високошколске установе зависе од студената, па је неопходно разумети актуелне и будуће потребе и очекивања студената и осталих заинтересованих страна, испуњавати њихове захтеве и настојати да се пружи и више него што они очекују. Наставно особље, поред наставних активности, којима се до сада доминантно бавило, треба да овлада одговарајућим менаџерским методама и техникама, прихватајући нове задатке и одговорности у ваннаставним активности (пословно

планирање, промотивно-маркетиншке активности, упис нових и задржавање постојећих студената, алумни, примена и одржавање система менаџмента квалитетом, поступак самовредновања, евалуације из различитих области пословања, преиспитивање постојећих и развој нових студијских програма, итд.).

Ефикасна и ефективна високошколска установа перципира догађаје у екстерном окружењу и на њих проактивно реагује, праћењем и мерењем перформанси на нивоу процеса, организационих јединица и установе, у складу са одговарајућим пословним документима и документима система менаџмента квалитетом, уколико такав систем постоји.

Праћење, мерење и анализа задовољства студената је системски алат, који правилно употребљен разоткрива критичне факторе и омогућава задржавање студената, обезбеђујући информације за предузимање мера да се тај циљ и оствари. Непредузимање мера за повећање задовољства, чини студенте лаком метом за конкуренцију. Ефективне установе преживљавају зато што комуницирају са студентима и њихове потребе, и очекивања превode у одговарајуће захтеве, којима усмеравају кључне процесе, односно испуњавају и превазилазе потребе, захтеве и очекивања студената и осталих заинтересованих страна, на прави начин први пут, и сваки пут.

Недовољна истраженост организационе културе и њеног утицај на перформансе високошколских установа, нов начин перцепције студената и значај њиховог задовољства и лојалности за опстанак, раст и развој високошколске установе, утицали су на развој идеје за истраживање у овој области.

Промене у екстерном окружењу високошколских захтевају од свих учесника понашање које се одликује ефикасношћу, флексибилношћу и агилношћу. Одроз оваквог начина пословања има директан утицај на менаџмент високошколском установом и примену савремених менаџмент концепата и техника као предуслов опстанка, али и обезбеђења конкурентности и угледа у националном и европском образовном простору. У Србији је организациона култура, као менаџмент концепт, присутна, тек последњих неколико година, али јој се не приступа на начин који одговара важности овог проблема, а који захтева интерес образовних установа, њених запослених и корисника услуге. Изградња адекватне организационе културе је дугорочан процес, који мора бити добро осмишљен, почивати на мисији и визији, и уважавати реално стање и расположивост ресурса. Ефикасна култура даје посебност установи, специфичан имиџ, по којем је она препозната у окружењу, а интерно покреће и мотивише запослене да дају све од себе, што за крајњи резултат има постизање академске и пословне изврности установе.

Организациона култура може бити адекватна за одређено време и скуп услова. Међутим, времена и услови се мењају, а промене могу оставити трајне негативне последице на пословање, ако је организациона култура неадекватна и кочи њену ефективност установе. Улога институционалног лидера и менаџмента је да промени факторе који су креирали и одржавали превазиђену културу. Да би то урадили, они треба да знају каква је тренутна организациона култура, која су идентификована жељена стања и механизми за управљање променама организационе културе. Решење овог проблема захтева промену размишљања и начина понашања запослених.

Квалитет је услов опстанка високошколских установа и треба се озбиљно окренути студентима у планирању, реализацији и унапређењу свих аспеката пословања. Установа која препознаје потребу праћења, мерења и анализе задовољства корисника и у складу са добијеним резултатима предузима одговарајуће корективне мере и побољшавања, обезбеђује лојалност и задржавање студената, и брже развија своје пословање.

Имајући наведено у виду, предмет истраживања у овом раду је организациона култура и задовољство корисника у установама високог струковог образовања. На одабраном узорку истражена је тренутна и жељена организациона култура у установи високог образовања, кључни фактори и ниво задовољства студената, наставног и ненаставног особља, као и њихова асоцијативност, како би се дефинисало пожељно и непожељно деловање на ефективност и ефикасност установе.

1.2. Циљеви истраживања

Циљеви истраживања су да се признатим научним методама идентификују кључни фактори успеха (са становишта организационе културе и задовољства студената и запослених), утврди и оцени стање у установама високог струковног образовања, региструју предности и мане таквог начина пословања и дају предлози за побољшања, како би се повећала ефективност, ефикасност и одрживост установа. Научни циљ овог истраживања је достизање одређеног нивоа научног сазнања о предмету истраживања путем научног описивања, класификације, анализе, објашњења и научног закључивања и предвиђања. Друштвени циљ овог истраживања је обезбеђење научних сазнања, као основе за предузимање одређених друштвених мера у области високог образовања, које има значајну улогу у готово свим друштвеним системима. У том контексту општи интерес сваког друштва требало би да буде добро постављен систем високог образовања чија се ефективност, ефикасност и агилност огледала у добијању квалитетног производа (при чему се мисли на свршеног студента) и задовољних и лојалних студената и осталих заинтересованих страна услуге образовања (будући студенти, активни студенти, родитељи, друштвена заједница, пословни партнери, организације које су укључене у образовни процес, послодавци, запослени и академска заједница). Да би горе наведено могло да се реализује, институционални лидер и менаџмент високошколске установе требало би да знају каква је тренутна организациона култура, механизми промена ка жељеној култури, ниво задовољства и кључне факторе задовољства студената и запослених.

Задаци истраживања су:

- Анализа тренутне и жељене организационе културе;
- Анализа фактора организационе културе који подржавају или спречавају напоре променама;
- Повезаност организационе културе и задовољства послом;
- Анализа перцепције запослених о потребама, захтевима и очекивањима студената;
- Анализа нивоа задовољства и значаја који одређени индикатори према перцепцији студената имају на задовољство, мотивисаност, лојалност и задржавање актуелних студената и привлачење нових студената и заинтересованих страна;
- Утврђивање кључних фактора организационе културе и задовољства корисника који утичу на пословање високошколских установа.

1.3. Очекивани резултати (хипотезе)

Радна (полазна) хипотеза:

H₁: Организациона култура утиче на задовољство студената.

У складу са наведеним циљем истраживања, постављен је основни проблем истраживања:

„Да ли постоји и колико је значајна веза између организационе културе и задовољства студената у високошколским установама? Ако постоји, на који начин се она може објаснити.“

У складу са постављеним проблемом истраживања и концептуалним оквиром, а у односу на окружење и промене које се дешавају у области високог струковног образовања, показало се значајним посматрање проблема са више аспеката. У том смислу дефинисана су истраживачка питања која сегментарно разрађују постављени проблем. Свако питање садржи одређени број хипотеза којима је омогућено добијање одговора на одређено истраживачко питање.

Значајно је напоменути да су одређена питања и хипотезе преформулисани у односу на поставке истраживања. Такође, треба истаћи да ове промене нису подразумевале измену суштине, већ само промене у форми, као и у увођењу одређеног броја нових хипотеза и синтезе постојећих.

У циљу добијања одговора на постављени проблем истраживања дефинисана су истраживачка питања која сегментарно разрађују постављени проблем.

Питање 1: Да ли у установи постоји доминантна организациона култура и ако постоји да ли демографске карактеристике и професионални профил наставног и ненаставног особља утичу на формирање доминантне (тренутне и жељене) организационе културе и одређених субкултура?

Питање 2: Да ли демографске карактеристике и професионални профил наставног и ненаставног особља утичу њихову перцепцију значаја и нивоа задовољства послом?

Питање 3: Да ли демографске карактеристике студената остварују утицај на њихову перцепцију значаја и нивоа задовољства?

Питање 4: Да ли демографске карактеристике на задовољство студената?

Питање 5: Да ли се перцепција наставног и ненаставног особља о потребама, захтевима и очекивањима студената поклапа са ставовима студената о кључним факторима који утичу на њихово задовољство?

Питање 6: Да ли демографске карактеристике студената утичу на диференцирање кључних вредности организационе културе?

Питање 7: Да ли демографске карактеристике и професионални профил наставног и ненаставног особља утичу на диференцирање кључних вредности организационе културе?

Питање 8: Да ли се поклапа перцепција студената и запослених о кључним вредностима организационе културе?

Идентификација тренутне и жељене организационе културе је веома значајна у ситуацијама када установа свесно тражи начине да редифинише себе и своју културу, изражену кроз претпоставке, веровања, вредности, норме понашања и материјалне симболе. Битно је дефинисати специфичности организационе културе у високошколским установама.

Праћење, мерење и анализа задовољства студената треба да обезбеди информације неопходне за успешно функционисање образовне установе (перцепција корисника о перформансама; поређење стварне ситуације са постављеном политиком и циљевима установе; поређење са конкуренцијом, идентификација скривених трендова пре него што постану критични за пословање; решавање нежељених ситуација пре него што изазову губитке; постављање приоритета за решавање проблема и коришћење могућности; откривање узрока задовољства и незадовољства студената и запослених; обезбеђење одређености корисника; профитабилност; утврђивање корективних мера и побољшања и праћење њихове реализације).

Уважавање резултата испитивања и обавештавање о предузетим мерама требало би да има за последицу: унапређење квалитета услуге образовања, укључивање и мотивисаност запослених, повећање задовољства и лојалности студената и активну укљученост свих заинтересованих у страна обезбеђење свих аспеката квалитета квалитета услуге високог образовања, са циљем ефикасног спровођења неопходних промена на свим нивоима у установи.

Рад на овој докторској дисертацији требало би да да релевантан истраживачки допринос унапређењу менаџмента у високом струковном образовању, и високом образовању уопште, са аспекта организационе културе и задовољства студената и запослених.

Као могући научни допринос развоју треба узети у обзир не само они елементи у разради тезе који би допринели бољој ефикасности и ефективности високошколских установа, већ и анализа елемената који се тичу отклањања приступа и поступака који би се могли квалификовати као ограничавајући.

Поред наведеног, резултати истраживања би се могли очекивати и у области развоја одговарајућих инструмената и метода за одређивање тренутне и жељене организационе културе у високошколским установама, као и инструмената за праћења, мерења и анализу задовољства студената и запослених.

1.4. План рада

Начин истраживања проблематике овог рада одређен је садржајем и обимом теме, постављеним хипотезама, одређеним индикаторима и другим сазнањима из предмета истраживања. Истраживање се одвијало у неколико фаза.

Прва фаза - Анализа литературе у области докторске дисертације. У овој фази проучавана је актуелна светска литература у вези са савременим тренутком високог образовања, организационом културом и задовољством студената и запослених.

Друга фаза - Избор и припрема инструмената за истраживање (упитник). У овој фази дефинисани су упитници за мерење организационе културе и задовољства студената и запослених. На пример, за мерење организационе културе коришћен је упитник *Organizational Culture Assessment Instrument – OCAI* (Cameron & Quinn, 1999); за мерење организационих вредности коришћен је *School Values Assessment* (Barret, 2006); за мерење задовољства послом запослених коришћена је скраћена верзија *The Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)* (Weiss et al., 1967); за мерење задовољства студената коришћен је упитник дат у референци (Helgesen & Nessel, 2007).

Трећа фаза: Реализација експерименталног дела истраживања кроз експертне методе научног испитивања (спровођење анкете за сакупљање података). Ово је фаза дистрибуције и сакупљања попуњених упитника.

Четврта фаза: Статистичка обрада података. За обраду података коришћени су *IBM SPSS Statistics* и . Статистичке методе које би се користиле су: дескриптивна статистика, корелациона анализа, регресиона анализа, т-тест и хијерархијска регресиона анализа.

Пета фаза: Утврђивање релација између организационе културе и задовољства студената и запослених високошколских установа. Ово је фаза у којој су технички представљене и сагледаване истраживане релације.

Шеста фаза: Дискусија добијених резултата истраживања. У овој фази извршено је детаљно разматрање, тумачење, разумевање и објашњавање добијених резултата истраживања.

1.5. Методе истраживања и узорак

У оквиру ове дисертације примењене су следеће методе истраживања:

- аналитичко-синтетичка метода,
- експертне методе научног испитивања (анкета за сакупљање података),
- метода статистичке обраде података (корелациона анализа, регресиона анализа).

На основу досадашњих хеуристичких сазнања показало се скоро неизводљивим дефинисање узорка који би обухватио целу популацију, односно студенте свих високих школа, наставно и ненаставно особље. Из поменутог разлога истраживање феномена урађено је унутар једне аналитичке јединице (пригодан узорак), установе високог струковног образовања, при чему су узорак сачињавали студенти прве, друге и треће године (одељења за технологије и одељења за дизајн) и наставно и ненаставно особље.

2. САВРЕМЕНИ КОНЦЕПТ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА

2.1. Развој и промене у високом образовању

У друштву заснованом на знању високо образовање, истраживање и иновације имају кључну улогу у подршци друштвеној кохезији, економском расту, културном развоју и глобалној конкурентности (ESG, 2015: 6). Високо образовање је покретач паметног, одрживог и инклузивног раста, који истовремено на ефикасан начин промовише поштовање различитих култура и вера, демократских вредности, људских права итд. (*Yerevan Communiqué*, 2015: 1-2) Такође, високо образовање појединцима пружа могућност да остваре успешну каријеру кроз друштвену партиципацију, унапређење квалитета живота, лични развој, запошљавање и могућност континуираног професионалног развоја.

Високо образовање је највиши степен у систему образовања сваке земље који се стиче у институцијама високог образовања као што су универзитети, факултети и високе школе. Високо образовање је под утицајем стања друштвене средине, а садржаји и облици образовања, његове манифестације, процеси, функције и организација представљају рефлексiju друштвеног развоја. У образовању постоји општа зависност од економске и друштвене структуре као и од садржине владајућих идеја и типа културе. Иако високо образовање има своју аутономију, оно је вишеструким везама интегрисано у друштвена збивања са све израженијим утицајем које поједини сегменти друштва остварују на високо образовање (студенти, држава, међународна заједница, привредни субјекти, струковне асоцијације, и сл.). (*Родић*, 2007: 32)

Настанак првих универзитета у западној Европи везује се за XI и XII век, када су основани први „universitates studiorum“ у Болоњи и Паризу, као заједнице наставника и истраживача којима је поверена одређена административна аутономија, право да самостално креирају програме и изводе наставу, као и да додељују јавно признате дипломе. Убрзо су универзитети постали културни, образовни и истраживачки центри.

У последња два века високошколске установе, нашле су се у улози креатора и чувара националних вредности, а са успостављањем националних држава европске високошколске установе прерастају у државне институције, у којима се постављају темељи националних наука, промовише национална идеологија и формирају стручњаци који су потребни држави. Иако се мењало у складу са променом друштвених услова, високо образовање је после више од деветсто година постојања сачувало основну структуру, друштвену улогу и начин функционисања. (*Турлајић*, 2005: 191-193).

Државе Западне Европе постепено су преузимале контролу над високошколским установама, што је проузроковало јаку централизацију система високог образовања. Са убрзаним техничко-технолошким развојем и континуираним социо-економским променама у западној Европи, шездесетих и седамдесетих година XX века долази до значајног пораста захтева за високо образовним кадровима, који су у стању да ефикасно учествују у друштвеном и пословном окружењу, што је проузроковало и повећање броја студената. (*CIMEA*, 2003) Потреби за реформом система високог образовања допринеле су и нове тенденције у управљању јавним сектором, шире познате као нови менаџмент јавног сектора (*New public management*), такође, започете седамдесетих година XX века под утицајем економских турбуленција. Циљ ових реформи био економичније управљање, јачање поверења у установе и потреба обезбеђења квалитета, а дефинисане су као „осмишљене промене у структури и процесима у организацијама јавног сектора са циљем њиховог приморавања ка бољем функционисању“. (*Јовановић*, 1996; *Pollitt, Bouckaert*, 2000; *Родић*, 2007: 32).

Почетак реформе високог образовања био је доношење *Magna Charta Universitatum* (1988), која је подразумевала увођење аутономије у менаџменту, управљању финансијским токовима,

процесу образовања, истраживања и развоја и стално усаглашавање са друштвеним збивањима и променама. Процес децентрализације требало је да се заврши до 1998. године, увођењем значајних промена у контексту успостављања нових студијских програма, реорганизације сервиса студената и успостављања система менаџмента квалитетом. (Бањевић, 2010)

Крајем XX века, под притиском новог таласа глобализације изазваног технолошко – информатичким развојем, јавила се потреба да се улога високошколских установа поново преиспита и редефинише. Са стварањем Европске уније почиње да слаби значај националне државе и тиме нестаје потреба за високошколским установама као промотерима националних вредности. Високошколске установе постепено губе повлашћени статус у друштву, а томе доприноси и чињеница да се, за разлику од претходног периода, средства за улагање у истраживања све више налазе у рукама мултинационалних компанија. (Турлајић, 2005: 191-193)

Основни циљеви наставка реформи били су успостављање комплетне аутономије установа високог образовања и стварање јединственог образовног простора Европе (*European Higher Education Area – EHEA*), као одговор на опште присутну глобализацију, односно спровођење процеса „Усаглашавања образовних структура и програма на основу различитости и аутономије“ (González, Wagenaar, 2006: 7), уз истовремено признавање и задржавање националних специфичности (култура, језик, традиција, итд).

Кључни догађаји који су обележили наставак реформи високог образовања, а који се означавају као Болоњски процес су:

- Састанак министара образовања Француске, Италије, Немачке и Велике Британије у Сорбони (1998) на коме је промовисан значај повезивања различитих система високог образовања у јединствени оквир образовног простора Европе.
- Болоњска декларација (1999) на којој је формиран споразум земаља потписница о спровођењу следећих мера: увођење тростепеног циклуса образовања (бечелор, мастер и докторске студије), обезбеђење препознатљивости квалификација, увођење система бодовања, повећање мобилности (како студената, тако и наставника), увођење и обезбеђење поновљивости квалитета, истицање значаја европског простора високог образовања.
- Прашки коминике (2001) на коме су се министри усагласили да процес успостављања јединственог образовног простора Европе треба да се заврши 2010. године и да је неопходно укључити све државе Европе, а не само чланице Европске Уније (у даљем тексту ЕУ). Узимајући у обзир одреднице Конвенције из Саламанке и препоруке Конвенције из Гетеборга, потписане исте године, министри доносе одлуку о укључивању Европске асоцијације универзитета (*European University Association – EUA*) и Удружења студената Европе (*National Unions of Students in Europe – ESIB*, преименовано у *European Students Union - ESU*) у Болоњски процес. Такође, истичу значај успостављања и обезбеђења квалитета као фактора конкурентности и атрактивности европског високог образовања. Посебан значај додељују и процесу учења током целог живота (*long-life learning*).
- Конференција у Берлину (2003) на којој су се министри усагласили по питању друштвеног значаја Болоњског процеса у контексту јачања друштвене кохезије и редуковања неједнакости. Истиче се значај успостављања светски конкурентне економије засноване на знању и поздравља се заинтересованост осталих региона за развој јединственог образовног простора Европе. Значајно је истаћи да се на овој конференцији Србија придружила Болоњском процесу.
- Конференција у Бергену (2005) на којој се истиче значај увођења система квалитета; успостављања националних оквира за квалификације; признавања заједничких студија укључујући и докторске студије; успостављања флексибилности учења у високом образовању.
- Конференција у Лондону (2007) на којој су се министри усагласили у погледу стратегије „продирања“ на друге континенте у циљу успостављања партнерства. Доноси се одлука о формирању Регистра европске агенције за обезбеђење квалитета (*Register of European*

Quality Assurance Agencies, преименован је у *European Quality Assurance Register - EQAR*).

- Лувен коминике (2009) на коме су дефинисане области на које се треба фокусирати у наредној деценији: социјална димензија, учење током целог живота, запошљавање, студент у центру образовног процеса и мисија наставе у образовању, међународна отвореност, мобилност, образовање, истраживање и иновације, као и прикупљање података, финансирање високог образовања и алати за обезбеђење транспарентности.
- Конференција Будимпешта-Беч (2010) када је јединствени образовни простор Европе проширен на 47 земаља.
- Конференција у Букурешту (2012) која наглашава да реформа образовања може да помогне Европи да се врати на прави пут, обезбеђењем одрживог раста и стварањем нових радних места. Три главна циља за излазак из економске кризе су: обезбеђење квалитетног високог образовања што већем броју студената, побољшање компетенција студената које ће повећати запошљавање и повећање мобилности студената.
- Јеревански коминике (2015) на коме се расправљало о изазовима са којима се суочава *EHEA*, уз закључак да је потребно преиспитати и поново дефинисати визију и консолидовати структуру *EHEA*.

Болоњски процес имплементиран је у 47 земље, са различитом политичком, културном и академском традицијом, које чине јединствени образовни простор Европе, заједно са Европском комисијом, (*European Commission - EC*) и консултативним члановима: Савет Европе (*Council of Europe*), *UNESCO*, Европска асоцијација универзитета (*EUA*), Удружење студената Европе (*ESU*), Европска асоцијација установа високог образовања (*European Association of Institutions in Higher Education - EURASHE*), Европска асоцијација за обезбеђење квалитета у високом образовању (*European network for quality assurance in higher education - ENQA*), академици који заступају Education International (EI) и Европска организација послодаваца (*BUSINESSEUROPE*).¹ Њихова међусобна сарадња заснива се на отвореном дијалогу, заједничким циљевима и обавезама. Имплементација структурних реформи је неуједначена, а алати за обезбеђење квалитета се некад користе неправилно, на бирократски и површан начин (*Yerevan Communiqué*, 2015: 1). Међутим, чак и највећи критичари признају да је тек са усвајањем и применом Болоњске декларације европска академска заједница почела да размишља о различитим аспектима политике високог образовања, као и обезбеђењу и сталним побољшавањима свих аспеката квалитета истог (*Турлајић*, 2005).

У стручној литератури, пословним и документима система менаџмента квалитетом високошколских установа лако се могу идентификовати стремљења, развој догађаја и промене околности који утичу на политику високог образовања и научно-истраживачког, уметничког и стручног рада. Изазови са којима се суочава високо образовање широм света могу се свести на следеће (*Campbell, Rozsnyai*, 2002: 15-16; *Подућ*, 2006: 127):

- Потреба за обезбеђењем квалитета и стандарда у условима у којима се потенцира повећана партиципација установа у процесу који се често означава као процес „масификације“, јер економска и друштвена будућност многих државама зависи од доступности квалитетног високог образовања за већину популације уместо доступности елити.
- Повећање броја студената у односу на непромењени или чак опадајући ниво јавног финансирања по студенту, удружено са неефикасним коришћењем додељених средстава.
- Повећање захтева за одговорност установа високог образовања, као резултат додељивања веће аутономије установама у погледу развоја наставних програма, избора студената и ангажовања наставног кадра, при чему повећање аутономије често није праћено унапређењем институционалног менаџмента, стратешким планирањем или финансијском одговорношћу.

¹ <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=5> (приступљено 01.06.2016.)

- Испуњење захтева за већом запосленошћу свршених студената.
- Испостављање захтева заинтересованих страна за бољом информисаношћу о програмима, установи, вештинама и знањима свршених студената,
- Допринос остварењу социјалних и политичких агенди као што је доступност, инклузија и једнакост.

Сем тога, државне високошколске установе се, под утицајем глобализације, суочавају са транснационалном конкуренцијом, приватним високошколским установама и са појавом *Massive Open Online* курсева. Кроз интернационализацију и европеизацију националних система високог образовања, признавање квалификација и степена студија, мобилност студената и запослених, високошколске установе више су изложене и ризицима и приликама, што је подстакло потребу за обезбеђењем квалитета, бољом информисаношћу и транспарентношћу, како би се привукли и задржали најбољи студенти, наставно и ненаставно особље. (Campbell, Rozsnyai, 2002: 17). Са тим у вези, установе су све активније у међународном окружењу, на начин да и студенти и запослени учествују у заједничким програмима у области образовања и истраживања (Yerevan Communiqué, 2015: 1-2).

Сем већ наведених, већина аутора (Bergquist & Pawlak, 2008; Campbell & Rozsnyai, 2002; Clark et al., 2009; Duderstadt, 2005; Fisher & Rubenson, 1998; Hargreaves, 2003; Boer et al., 2002; Kezar & Eckel, 2000; Roueche et al., 2008; Skolnik, 2003) наводи и друге факторе који су довели до промена у екстерном окружењу високог образовања, а чије деловање ће се осећати и у наредном периоду:

- Убрзани развој знања и информационо-комуникационих технологија, и технологија уопште;
- друштво знања и дигитална економија условљавају промене на тржишту рада;
- промене у политици и законодавству;
- нови менаџмент јавног сектора и праћење перформанси високошколских установа;
- финансијске могућности студената и осталих заинтересованих;
- утицај друштвених мрежа;
- социо-културни трендови;
- диверзификација субјеката у високом образовању итд.

Овове треба додати да се *EHEA* суочава са дугогодишњом економском и друштвеном кризом, демографским променама, драматичним нивоом незапослености, све већом маргинализацијом младих људи, актуелном мигрантском кризом и потребом за инклузијом миграната (студената, наставног и ненаставног особља из ратовима погођених подручја). С тим у вези, функционисање високог образовања у појединим земљама угрожено је екстремизмом, радикализацијом оружаних конфликта и терористичким нападима, који представљају претњу миру, прогресу и друштвеној сигурности. (Yerevan Communiqué, 2015: 1) Наведени фактори промена детаљно су објашњени у 3.9.1.

Промене у екстерном окружењу, условиле су и промене у интерном окружењу високошколских установа. Усклађивање са Болоњском декларацијом захтевало је значајне промене у режиму студија и организацији наставе, тј. садржаја и технологије наставног процеса, са нагласком на квалитет услуге образовања, као и другачије схватање значаја свих заинтересованих страна, а поготово студената, као примарних корисника услуге високог образовања, јер се на тржишту високошколских установа води немилосрдна борба за сваког студента. При чему, организациона култура и култура квалитета високошколске установе, односно компетентност, професионализам, ставови, веровања, вредности и норме понашања наставног и ненаставног особља утичу на перформансе и репутацију установе.

Антиципирањем догађаја у окружењу и сагледавањем потреба, захтева и очекивања корисника, као и побољшавањем свих аспеката квалитета основне услуге, услуга подршке и помоћних услуга, повећава се задовољство студената, њихова лојалност, шири се добар глас (engl. „word-of-mouth“), смањује одустајање од студија и повећавају шансе за успешно пословање, односно опстанак, раст и развој високошколске установе.

У наставку су објашњене специфичности услуга високог образовања, квалитет у високом образовању и модели система квалитета, као основа за обезбеђење квалитета и успостављање жељене организационе културе и културе квалитета.

2.2. Карактеристике услуга високог образовања

2.2.1. Појам услуга

Адам Смит (*Adam Smith*, 1723-1790) и представници класичне економске школе дуго су заступали став да активност чији је резултат неопипљив не ствара додатну вредност. Прави значај услуга (креирање вредности) међу првима је схватио *Alfred Marshall* (1842-1924), који наглашава да услуге дају вредност производима, чак обезбеђују њихов опстанак. Он је први истакао једнакост неопипљивих и опипљивих производа у генерисању новостворене вредности (*Kasper et al.*, 2006: 257, *Гајућ*, 2010: 144).

Услуге представљају групу хетерогених активности за чије дефинисање још увек није могуће пронаћи јединствен и у потпуности адекватан приступ, стога не чуди да су током развоја економске мисли настале многобројне дефиниције услуга. Већина аутора дефинише услугу на сличан начин истицањем њених битних својстава: услуга је неопипљив производ који укључује активност, процесе или перформансе који се не могу физички поседовати. Критеријуми за дефинисање појма услуга разликују се по томе у ком временском периоду су настале поједине дефиниције и у зависности од циљева истраживања којима су поједини аутори тежили (*Јелисавић*, 2008). Табела 2.1 приказује неке од најзначајнијих дефиниција услуга.

Табела 2.1. Најзначајније дефиниције услуга

Аутор	Дефиниција	Коментар
<i>Fisher</i> (1939)	Услуга је нешто што је различито од материјалног добра и што обезбеђује директно задовољство корисника.	Наглашен нематеријални карактер услуга.
Америчко удружење за маркетинг - <i>American Marketing Association</i> (1960)	Услуге су активности, користи или задовољства која се продају или се пружају при продаји физичких добара.	Постоје услуге које се пружају и кад се не ради о продаји физичких производа (образовање, консултантске и финансијске услуге, и сл.).
<i>Hill</i> (1977)	Услужне активности су дефинисане као односи између произвођача и потрошача, корисника услуга, а услуге се дефинишу као промене у стању личности или стању ствари.	
<i>Grönroos</i> (1990: 26)	Услуга је активност или низ активности, у већој или мањој мери неопипљиве природе, која се обично, али не и нужно одвија у интеракцији корисника са особом која пружа услугу или с физичким ресурсима односно системима оног који пружа услугу и која се пружа са сврхом решења проблема корисника, а коју је корисник спреман да директно или индиректно плати.	<i>Grönroos</i> је покушао да обједини дефиниције већег броја аутора
<i>Pride & Ferrell</i> , (1991); <i>Peter & Donnelly</i> (1992); <i>Lovelock</i> (1996)	Услуге су радње, изведбе и искуства која квалитативно задовољавају потребе корисника.	Услуге обезбеђују корист и вредност за корисника у одређеном времену и простору.
<i>Bovee, Thill</i> (1992)	Услуга је пролазна и непостојана акција која у себи не садржи било какву опипљиву ствар, пружају је људи и не може се одвојити од онога који је пружа.	Личне карактеристике пружаоца услуге су важан део стратегије услуга.

Аутор	Дефиниција	Коментар
<i>Kotler & Armstrong</i> (1999)	Услуга је активност или корист коју једна страна може понудити другој, углавном је неопипљива и не резултира власништвом било чега. Она може, али не мора бити везана за неки физички производ.	Једна од најчешће цитираних дефиниција услуга.

Изворно ауторско

2.2.2. Карактеристике услуга високог образовања

Политика високог образовања у надлежности је државе (Владе Републике Србије). Законом о високом образовању уређен је систем високог образовања, услови и начин обављања делатности високог образовања, финансирање, као и друга питања од значаја за обављање ове делатности. Делатност високог образовања од посебног је значаја за Републику Србију и део је међународног, а посебно европског, образовног, научног, односно уметничког простора. (*Закон о високом образовању*, члан 1-4)

У складу са Законом о високом образовању Републике Србије (члан 32-37) делатност високог образовања обављају следеће установе: универзитет, факултет, односно уметничка академија, у саставу универзитета, академија струковних студија, висока школа и висока школа струковних студија. Универзитет, академија струковних студија, висока школа и висока школа струковних студија су самосталне високошколске установе. Делатност високошколских установа подразумева пружање услуга високог образовања кроз академске или струковне студије, у оквиру акредитованих студијских програма одговарајућег нивоа. Академско образовање, које реализују универзитети и високе школе академских студија, превасходно је засновано као истраживачко. Струковно образовање, које реализују академије и високе школе струковних студија, усмерено је ка примењеном знању и вештинама. У оквиру делатности високог образовања високошколска установа обавља научно-истраживачку, уметничко-стваралачку, експертско-консултантску и издавачку делатност. Високошколска установа у оквиру своје делатности може реализовати програме образовања током читавог живота, ван оквира студијских програма, као и друге послове којима се комерцијализују резултати научно-истраживачког и уметничког рада, под условом да се тим пословима не угрожава квалитет наставе.

Високо образовање, као услужна делатност, има вишеструку сврху, јер утиче на друштвени и економски развој (стварањем базе знања, подстицањем истраживања и иновација) и подржава развој појединаца (припрема студенте за будућу каријеру, наставак школовања, повећава шансе за запошљавање и помаже им да постану одговорни грађани) (*Council of Europe's Committee of Ministers*, 2007; *ESG*, 2015: 7). Уколико се високо образовање посматра у целини, имајући у виду разноврсност студената и заинтересованих страна и класификацију коју најчешће користи Савет Европе често се помињу три основне улоге (*Вукасовић*, 2006: 18):

1. Образовање популације, како у смислу високообразоване радне снаге, тако и у смислу образовања наставног кадра за ниже степене образовања или за само високо образовање (тј. формирање научног подмлатка) - (енг. *teaching*);
2. Научно истраживање - (енг. *research*);
3. Подршка развоју друштва - (енг. *service to society*).

Делатност високог образовања заснована је на следећим принципима (*Закон о високом образовању*, члан 4):

- академске слободе;
- аутономија;
- јединство наставе и научно-истраживачког, односно уметничког рада;
- отвореност према јавности и грађанима;
- уважавање хуманистичких и демократских вредности националне и европске традиције и вредности културног наслеђа;
- поштовање људских права и грађанских слобода, укључујући забрану свих видова дискриминације;

- усклађивање са европским системом високог образовања и унапређивање академске мобилности наставног особља и студената;
- учешће студената у управљању и одлучивању, посебно у вези са питањима од значаја за квалитет наставе;
- равноправност високообразовних установа без обзира на облик својине, односно на то ко је оснивач;
- афирмација конкуренције образовних и истраживачких услуга ради повећања квалитета и ефикасности високошколског система;
- обезбеђивање квалитета и ефикасности студирања.

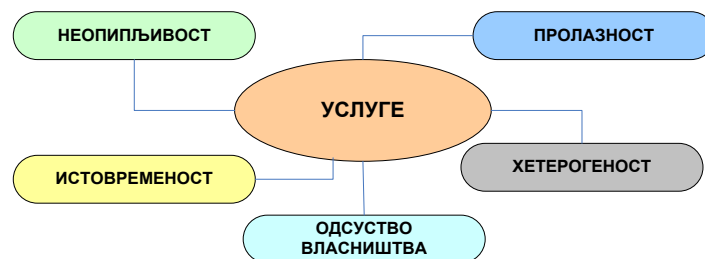
У складу са постављеним принципима постављени су и циљеви високог образовања (*Закон о високом образовању*, члан 3):

- преношење научних, стручних и уметничких знања и вештина;
- развој науке и унапређивање уметничког стваралаштва;
- обезбеђивање научног, стручног и уметничког подмлатка;
- пружање могућности појединцима да под једнаким условима стекну високо образовање и да се образују током читавог живота;
- повећање броја становника са високим образовањем.

Високошколске установе, поред основне услуге пружају и многе друге услуге које се могу сврстати у две групе: услуге подршке и помоћне услуге. Услуге подршке су неопходне да би се реализовале базичне активности високошколске установе (студентски сервис, техничка подршка, библиотечко-информациона подршка, издавачка делатност, итд). Помоћне услуге су услуге смештаја, исхране, забава, затим културне и спортске активности, као и друге услуге које могу значајно допринети вредности свеукупне понуде и које су релативно независне од основне услуге коју пружа високошколска установа.

Према *Oldfield & Baron* (2000: 86) услуге високог образовања представљају „чисте“ услуге, док *Hennig-Thurau et al.* (2001: 332) сматрају да образовне услуге „припадају пољу маркетинг услуга“. Образовне услуге разликују од других професионалних услуга, јер имају централну улогу у животима студената, којима су потребне за развој интелектуалних способности, мотивацију и остварење циљева. (*Gruber et al.*, 2010: 107)

Пружање услуга, њихов квалитет и конкурентност имају потпуно другачије окружење и карактеристике од материјалних производа (Слика 2.1).



Слика 2.1. Карактеристике услуга

Карактеристике својствене услугама су (*Grönroos*, 1982, 1988, 1990; *Parasuraman et al.*, 1985, *Pride & Ferrell*, 1991: 703-704, *Dotchin & Oakland*, 1994; *Ghobadian et al.*, 1994):

- неопипљивост;
- пролазност;
- истовременост (неодвојивост);
- хетерогеност (променљивост, варијабилност) и
- одсуство власништва.

Услуге високог образовања су претежно нематеријалне, пролазне, хетерогене, а настава се истовремено „производи“ и „конзумира“, на начин да наставно особље и студенти представљају део образовног искуства (*Shank et al.*, 1995). Због ових јединствених

карактеристика услуга (*Zeithaml et al.*, 1985), квалитет услуге није могуће објективно мерити (*Patterson & Johnson*, 1993). (*Gruber et al.*, 2010: 107) У наставку су детаљно објашњене карактеристике услуга високог образовања.

Неопипљивост пре свега подразумева недостатак материјалног карактера, односно одсуство физичких димензија, што за последицу има немогућност да се услуга види, проба, осети или чује пре него се реализује процес куповине/коришћења. Неопипљивост може да доведе до тога да корисници недовољно разумеју понуду услуге. Да би смањили неизвесност, корисници траже доказе квалитета или информације о квалитету, који у ствари представљају опипљива обележја услуге (место, људи, опрема, комуникација, цена, итд). (*Pride, Ferrell*, 1991: 703; *Kotler, Armstrong*, 1999: 259). У процесу дефинисања концепта услуге неопипљивост је најдоминантнија карактеристика и из ње проистичу остале: пролазност, истовременост (неодвојивост), хетерогеност (променљивост, варијабилност) и одсуство власништва.

Пролазност је, у општем смислу речи, губитак вредности услуге уколико она није пружена онда када се за њом јавила потреба, јер услугу или одређене елементе услуге није могуће складиштити и чувати за каснију продају и потрошњу. С тим у вези, установе треба да развију стратегије које ће на ефикасан начин прилагођавати понуду постојећој тражњи. (*Kotler, Armstrong*, 1999: 260) Корист за корисника услуге може бити изражена кроз место и време пружања услуге. Подразумева се да услуга буде пружена на месту где је корисник, односно где постоји потреба и могућност да се она задовољи, односно да услуга буде на располагању кориснику, у време, када му је стварно потребна. Услуга која се пружа на другом месту или која се јавља касније од тренутка указане потребе губи вредност и значај за корисника. Како би пословање било успешно неопходно је у потпуности поштовати ова два аспекта.

Примењено на услуге високошколских установа то би значило да студијски програм треба да буде усклађен са савременим светским токовима и стањем струке, науке и уметности у одговарајућем образовно-научном, односно образовно-уметничком пољу и треба да буде упоредив са сличним програмима на иностраним високошколским установама, а посебно у оквиру европског образовног простора (*Правилник о стандардима за акредитацију установа и студијских програма - ПСАУСП*, 2006, Стандард б). Исто се односи на савременост садржаја наставних предмета и начина излагања градива. Настава, консултације и испити из одређеног предмета треба да буду реализовани у термину и на месту предвиђеном Наставним календаром, при чему би требало да распоред часова, консултација и испита буде прилагођен потребама студената, а не наставника, како је то био случај у ранијем периоду.

Физички производи се прво произведу, а потом продају и троше. Већина услуга се прво прода, а након тога истовремено производи и конзумира, стога је пожељно да се услуга прилагоди индивидуалном кориснику. **Истовремена производња и потрошња услуга** у стручној литератури се може наћи и под називом сервукција (кованица од енглеских речи *service* – услуга и *production* - производња), јер често подразумева присуство и активно учешће корисника током реализације услуге и њихову интеракцију са запосленима (наставно или ненаставно особље) и осталим корисницима (студенти). Интеракција између запослених и корисника услуге је посебно значајна, јер корисници поистовећују квалитет услуге са особом која је пружа. (*Bovee & Thill*, 1992: 694-695) Са друге стране, проблематичан студент, који нарушава процес пружања услуге, може створити проблеме и негативно утицати на перцепцију других студената о квалитету услуге, односно може утицати на њихово задовољство. Истовремено пружање и потрошња услуге омогућава лакше учачавање грешака и недостатака у квалитету услуге, али и смањује, односно онемогућава исправак истих. Из тог разлога, лошу услугу прате извињење и одштета. Сама чињеница да се услуга којом корисник није задовољан не може вратити, упућује на потребу и значај развијања поступака за препознавање неусаглашене услуге и предузимање одговарајућих мера за „опоравак“ исте (*service recovery*) (*Lewis & Spyropoulas*, 2001; *Gye-Soo Kim*, 2007; *Chahal & Devi*, 2013). Према *SRPS ISO 9000:2015* (подтачка 3.6.9: 44) неусаглашеност је неиспуњеност захтева. Под идентификацијом неусаглашености у високошколској установи подразумева се идентификација процеса/активности, докумената, места (организациона јединица) и времена настанка неусаглашености, могућих узрока неусаглашености и њене последице, ако су доступна

сознања. Неусаглашености могу да настану у односу на опште и посебне интерне документе установе, што пре свега укључује Статут, Правилник о студирању, Информатор о студијском програму, Наставни календар, затим на стандарде и прописе за рад високошколских установа, као и на документе QMS, усвојене програме и планове рада, одлуке органа и тела установе. За идентификацију неусаглашености одговорни су сви запослени у Школи, при чему примарну одговорност имају руководиоци свих нивоа. (МП-ПП-003, 2011, тачка 6.2: 5)

Хетерогеност (променљивост, варијабилност) услуга је последица елемената услуге, које описују индивидуалне преференције и опажања корисника, са једне стране, и промене у установи, са друге стране. Услуге су врло променљиве, јер зависе од тога ко, када и где (Kotler & Armstrong, 1999: 259) и коме их пружа. Хетерогеност као особина се често наводи и као предност, јер омогућава да се увек изнова пружају другачије и на одређени начин препознатљивије услуге корисницима. Међутим, у различитим околностима могу се појавити (не)потребне/пожељне варијације, јер је веома тешко услугу поновити или пак пружити идентичну, чак и када је у питању исти запослени. Хетерогеност услуге, може довести до проблема у обезбеђивању ефикасне и стандардизоване услуге високог квалитета, уз истовремено прилагођавање сваком кориснику и његовим личним потребама и захтевима. (Pride & Ferrell, 1991:705.)

Из наведеног можемо закључити да посебну пажњу треба посветити привлачењу, преселекцији и пријему и задржавању најквалитетнијих запослених (образовање, социјална и емоционална интелигенција), кроз социјализацију, даље образовање, оспособљавање и стручно усавршавање, мотивацију, награђивање, али и обезбеђење свих осталих ресурса. На тај начин могуће управљати квалитетом свих ентитета и испоручити обећану услугу. (Zeithaml, Bitner, Gremler, 2006: 356). Са друге стране имајући у виду значајну конкуренцију на тржишту високог образовања треба одржати и евентуално повећати број уписаних студената, привлачењем што квалитетнијих студената, укључујући посебне таленте. Запослени треба да буду на располагању студентима, увек спремни да одговоре на њихове потребе у вези са учењем, професионалним развојем, каријером итд. (Kotler & Fox, 1995: 11).

Одсуство власништва над услугама, односно немогућност поседовања услуга, је основна разлика између производа и услуга. Корисници имају само приступ услугама у ограниченом временском периоду. Квалитет услуга најчешће зависи од онога ко их пружа и његове компетентности. Показатељи квалитета су пад/раст интересовања и продаје услуга, као и приговори корисника о пруженој услузи.

Када се студент посматра као корисник услуге, отварају се многа питања. Док је релативно лако идентификовати потребе студената у физичком смислу (приступ библиотеци, наставна средства, литература, смештај и сл.), кључни део услуге образовања је однос између предавача и студента у процесу наставе и учења. За разлику од индустрије, наставник и студент заједно чине део образовног процеса који има карактеристике појединачности и индивидуалности и који зависи од карактеристика и једног и другог учесника. Физички и ментално, услуге нису лако описиве, јер их је тешко схватити и рашчланити. (Biggs, 2001; Родућ, 2007: 131-132)

Суштина услуге високог образовања и њене карактеристике (неопипљивост, пролазност, истовременост и хетерогеност) отежавају дефинисање и мерење квалитета услуге (Parasuraman et al., 1985, Patterson & Johnson, 1993; Gruber et al., 2010, Dado et al. 2012: 205), што је значајно, јер квалитет услуга утиче на пословне и академске перформансе, трошкове, профитабилност, задовољство и лојалност корисника (Leonard & Sasser, 1982; Cronin & Taylor, 1992; Gammie, 1992; Hallowell, 1996; Chang & Chen, 1998; Gummesson, 1998; Lasser et al., 2000; Silvestro & Cross, 2000; Newman, 2001; Sureshchander et al., 2002; Guru, 2003; Seth, Deshmukh, Prem, 2005: 913).

Оправдано се поставља питање како корисник гледа на квалитет услуга високошколске установе, односно шта тачно значи квалитет услуге за различите заинтересоване стране и на који начин они формирају став и суд о квалитету услуге. (Килибарда, Манојловић, 2008). У наставку је објашњен квалитет у високом образовању и то на који начин је успостављање поступака за обезбеђење квалитета утицало на промену перцепције корисника, њиховог

задовољства и довело до промене у самим запосленима, односно промене организационе културе у високошколским установама.

2.3. Квалитет у високом образовању

2.3.1. Опште о квалитету

Успостављање механизма за обезбеђење квалитета утиче на квалитет услуге, па самим тим и на задовољство корисника, а са друге стране представља једну од најзначајнијих промена у пословању високошколских установа, која захтева промену организационе културе и успостављање културе квалитета.

Од почетка осамдесетих година XX века квалитет је постао једно од централних питања у управљању пословним системима, један од основних елемената тржишног надметања да би данас био прихваћен као кључни концепт за успех националних економија и услов за компетентност у пословном свету. Упркос томе, и значају који се у савременом свету придаје концепту квалитета, квалитет је реч коју није једноставно дефинисати, јер има различито значење за различите људе, а сама реч упућује на различите ствари. Реч квалитет потиче од латинске речи *qualitas* која означава да нешто има добра својства, особине или вредност. Међутим, квалитет је „трпео“ у претходним годинама зато што је коришћен за описивање атрибута лепоте, добротe, скупоће, свежине и пре свега укуса. (Родић, 2007: 119-120). Квалитет зависи од многих параметара који међусобно делују на различите начине, при чему одређене карактеристике квалитета имају различит значај у зависности од врсте производа или услуга.

Како је растао интерес за квалитет тако су многи истраживачи настојали да га дефинишу из различитих перспектива. Квалитет обухвата све функције и процесе једне организације. Није га лако дефинисати из појединачне перспективе, коришћењем само једног атрибута. Промене на тржишту и нов приступ квалитету огледају се и кроз дефиниције квалитета, које су временом еволуирале у смеру ближег и јаснијег исказивања тржишног приступа (види Табела 2.2).

Табела 2.2. Најзначајније дефиниције квалитета

Најзначајније дефиниције квалитета	
Deming (1900-1993)	Квалитет би своју тежњу требало да усмери на садашње и будуће потребе корисника.
Juran (1904-2008)	Квалитет је скуп активности на основу којих се постиже подобност производа за употребу.
Feigenbaum(1922-)	Квалитет представља скуп сложених карактеристика производа или услуга у маркетингу, развоју, производњи и одржавању, кроз које ће производ или услуга у употреби задовољити очекивања корисника.
Crosby (1926-2001)	Квалитет је сагласност са захтевима.
Sutter	Квалитет је вредност која се не разликује од честитости и поштења. То није атрибут који се може објективно мерити, то је начин пословања. Не постоји прихватљиви ниво квалитета. Производи или очаравају или су прошлост.
Зеленовић (1928-)	Квалитет је скуп употребних, техничких, економских и естетских особина и обележја задовољства производа у посматрању
Николић (1943-)	Квалитет производа представља скуп особина којима се остварује квалитет услуге, са циљем да се постигне квалитет рада и живљења човека.
Groonroos (1947-)	Квалитет са аспекта тржишне привреде представља способност производа да задовољи потребе корисника и уједно одражава степен или меру до које су те исте потребе задовољене
SRPS ISO 9000:2015 идентичан са ISO 9000:2015	Квалитет представља ниво до којег скуп својствених карактеристика ентитета испуњава захтеве.

Изворно ауторско

Имајући у виду да је тема овог рада и организациона култура, интересантно је сагледати разлике у поимању квалитета у различитим националним културама. Према студији *Clotaire Rapaille* (2006) значајну улогу у обликовању перцепције квалитета имају и културни

архетипови, као подсвесни начин обрађивања проблема и доношења одлука са којима се суочавамо у свакодневном животу. Његова истраживања открила су значајне разлике у поимању квалитета у Немачкој, Француској, Јапану и Америци (Табела 2.3). (Филиповић, 2007: 53)

Табела 2.3. Перцепција квалитета у зависности од националне културе

Земља	Дефиниција квалитета
Немачка:	Квалитет је усаглашеност са спецификацијама.
Француска:	Квалитет је ствар класе – или га поседујеш или га не поседујеш.
Јапан:	Квалитет је перфекција. Представља хармонију између плана и начина на који је примењен. Њихов приступ почива на моралном принципу конзистентности и нагласку на смањењу растура. Јапанска национална култура изграђена је на брижљивом коришћењу ресурса, уредности и темељности.
Америка:	Квалитет је кад нешто функционише Историјски, амерички приступ карактерише примена механизма командовања и управљања.

Извор: Филиповић, Ј. (2007). Основе квалитета, Факултет организационих наука, Београд: 53

Концепт квалитета је сложен и представља мешавину различитих дисциплина. Дефиниције квалитета указују да квалитет није само усклађеност са захтевима, нити начин управљања организацијом, већ свеукупност обележја и карактеристика производа, услуга и процеса који се спроводе да би се задовољили захтеви и потребе свих заинтересованих страна.

Квалитет је предуслов деловања, успеха и напретка сваке установе и треба га посматрати као одређење које нема алтернативе. Квалитетом се мора управљати имајући при томе у виду да концепт квалитета подразумева истовремено задовољење следећа три аспекта: тржишни, пословни и социјални. (Целетовић, 2011: 149-152)

2.3.2. Квалитет у високом образовању

Према члану 11. Светске декларације о високом образовању Уједињених нација, квалитет у високом образовању је вишедимензионални концепт који обухвата све његове функције и активности: подучавање и академске програме, истраживање и стипендије за студенте, запошљавање особља, студенте, високошколске установе, зграде, опрему, академско окружење, услуге и заједницу. Квалитет захтева да високо образовање има димензију међународног карактера (размена знања, интерактивно умрежавање, мобилност наставника и студената, међународни истраживачки пројекти), док истовремено узима у обзир, уважава и локалне и културне вредности и околности. (Ивошевић и сарадници, 2006: 10; Гајић, 2010: 119)

Квалитет високог образовања је динамична категорија у чијем средишту је тежња ка сталном унапређењу свих процеса и њихових исхода. Уз појам квалитета уско је везан појам културе квалитета и унапређење културе квалитета, у вези са ширењем добре праксе на националном и међународном нивоу, а првенствено се односи на подстицање усвајања, примену и унапређивање стандарда, критеријума и транспарентности у раду, као и добре повезаности државе и привреде са високим образовањем и науком. (Родић, 2007)

У оквиру истраживања културе квалитета на европским универзитетима наглашено је да не мора да постоји заједничка дефиниција квалитета, већ да свака установа треба да промовише дефиницију квалитета, у складу са типом власништва, мисијом, величином, старошћу и географском локацијом, на пример (EUA, 2006: 9):

- Квалитет као сврсисходност или подобност за употребу;
- Квалитет као савршенство, усаглашеност или доследност (нула грешака);
- Квалитет као задовољство корисника;
- Квалитет као изврност;
- Квалитет као вредност за новац;
- Квалитет као трансформација (процес промене корисника);
- Квалитет као побољшање (процес промена установе);
- Квалитет као контрола (процес обезбеђења квалитета применом казни/награђивања).

Наведене дефиниције квалитета у образовању могу се поделити у две групе. У прву групу се сврставају дефиниције које се односе на квалитет *outputa* (усклађеност са сврхом постојања установе, постизање изврности у раду и задовољство корисника, односно студената) који настају као резултат активности образовних установа (предавања, научно - истраживачки рад и сл.). Другу групу чине дефиниције које подразумевају квалитет процеса у смислу развоја, имплементације и усавршавања активности образовне установе, са циљем постизања жељених резултата, што обухвата: структуру управљања организацијом, процес доношења одлука и процедуре. Квалитет схваћен у овом контексту подразумева зависност од ефикасности, интерних вредности и процеса установе. (EUA, 2006: 9-11)

Дефиницију квалитета треба употребљавати у смислу промоције одређене идеје, јер утиче на начин оцене квалитета. У области високог образовања појам квалитета се може груписати и по следећим категоријама (Турлајић, Балић, Милутиновић, 2001, 25-27):

- Квалитет као мера вредности - Традиционално схватање квалитета у академској заједници која као циљ поставља тежњу да се буде најбољи у односу на неки постављени критеријум. Полазна претпоставка је да је остваривање квалитета централни задатак академске заједнице, и да она сама најбоље може да оцени шта у неком тренутку представља максимум квалитета. На тај начин наглашава се одговорност академске заједнице у коришћењу институционалне аутономије и академских слобода. Основни недостатак ове концепције квалитета представља тешкоћа да се он објективизује.
- Квалитет као мера прилагођавања циљу² - Појам квалитета одређеног студијског програма зависи од крајњег циља који имају полазници програма. Тако на пример један програм може бити изузетно добар за образовање истраживача, али истовремено лош за образовање стручњака за практичан рад. Овако схваћен појам квалитета полази од потреба „корисника“, при чему не треба изгубити из вида да је и сам појам корисника високошколске наставе тешко дефинисати. Студенти, послодавци, академска заједница, државни органи се појављују као корисници са не баш увек једнако схваћеним потребама. Отуда се, код овако формулисаног појма квалитета, вредновање усмерава на процену релевантности исказаних потреба.
- Квалитет као мера достизања прага - Претпоставља се постојање извесних норми и критеријума (стандарда) који представљају праг квалитета, тако да се све установе које задовољавају постављени праг означавају као „квалитетне високошколске установе“. Несумњива предност оваквог приступа јесте да је он објективан, једноставно проверљив и једнообразан у односу на систем високошколског образовања. Основни недостатак, квалитет високог образовања у друштву знања (могућности и перспективе) огледа се у статичности постављених норми, које се веома тешко мењају и прилагођавају у односу на промењене услове. Отуда, стандарди готово увек заостају за потребама, тако да високошколске установе нису стимулисане да се прилагоде новим околностима, укључе нова сазнања у појединим областима, односно да повећају свој квалитет.

Према традиционалном Хумболтовом приступу квалитет у високом образовању се у великој мери повезује са репутацијом професора (квалитет као изузетност, ексклузивност). Насупрот томе у нордијским земљама квалитет образовања се повезује са наставом и учењем у интеракцији наставника и студената (квалитет као трансформација). Зато се у последње време квалитет види као интегрални појам који обухвата установу образовања (универзитети,

² У последње време све више се користи критеријум који представља разрађену верзију „прилагођавања циљу“. Квалитет у високом образовању мора бити дефинисан у светлу специфичних циљева, који морају бити прилагођени систему високог образовања. Различите категорије „корисника“ имају легитимно право на различито дефинисање циљева. Тежња академске заједнице да се остваре највише академске вредности је један од циљева. У центру пажње су студенти као примарни корисници високог образовања. Са повећањем масовности високог образовања потребе студената све су више диверсификоване тако да се „циљ“ најадекватније може дефинисати на нивоу индивидуалне високошколске установе, факултета или програма студија, водећи при томе рачуна и о националним интересима.

факултети и високе школе), наставне планове и програме, квалитет извршиоца (наставници и сарадници), начин извођења наставе и одговарајуће стандарде, провере знања (испити и предиспитне обавезе), уџбеничку литературу, уписну политику, проток студената и пролазност на испитима по предметима, организацију истраживања, уговарање послова у сарадњи, компоновање пројектних тимова, евиденцију корисника истраживања са ефектима примене резултата истраживања и др. (*Спасић и сарадници*, 2002; *Родић*, 2007: 125).

У савременој литератури егзистира седам најчешће коришћених приступа и дефиниција квалитета у високом образовању заснованих на: ресурсима, садржајима, исходима, новоствореној вредности, продуктивности, корисницима и угледу (*Родић*, 2007: 137-138):

- Квалитет ресурса се односи на све оне ресурсе који се јављају као улази и које установа користи у својим пословним функцијама и активностима (*Astin*, 1985).
- Квалитет садржаја се односи на извршеност установе у погледу онога што реализује у настави (*Bogue, Saunders*, 1992).
- Квалитет исхода је усмерен на сагласност са одредбама мисије и на глобална достигнућа (*Hines*, 1988).
- Поглед на квалитет са аспекта новостворене вредности се односи на утицај установе на студенте и запослене (*Bogue, Saunders*, 1992).
- Поглед на квалитет са аспекта продуктивности односи се ефикасност установе (*Wolf*, 1992).
- Усредсређеност на корисника узима у обзир потребе корисника установе као „друштвени сервис“ (*McGuire et al.*, 1988: 367).
- Квалитет из перспективе угледа се ослања на препознатљивост установе у окружењу (*Owlia, Aspinwall*, 1996).

Квалитет у високом образовању је широко заступљен и комплексно дефинисан појам, а проблем јасне дефиниције квалитета представља главну препреку у емпиријским истраживањима квалитета у организацијама (*Родић*, 2007: 137).

2.3.3. Успостављање поступака за обезбеђење квалитета у Србији

Дуго се сматрало да је квалитет у високом образовању активност која је искључиво интерног карактера и одговорност за његово обезбеђење била је позиционирана унутар установа високог образовања. Међутим, последње две деценије, поготово усвајањем Болоњске декларације, измењена је перспектива из које се посматра квалитет у високом образовању, а његово обезбеђење постао је централни циљ политике сваке државе и владе и важан управљачки механизам у системима високог образовања широм света, који обухвата политику, процесе, активности и механизме успостављања, одржавања, развоја и побољшавања квалитета (*Настасић, Бањевећ, Целетовић*, 2011: 165).

Обезбеђење квалитета представља способност установе да конзистентно пружа услуге које испуњавају захтеве студената и осталих релевантних заинтересованих страна, које су усаглашене са захтевима закона, прописа и стандарда, и има за циљ повећање задовољства корисника и стално побољшавање свих аспеката квалитета услуге високог образовања (предмети, програми, установе, наставно и ненаставно особље, простор, опрема и др). (*SRPS ISO 9001*, 2015: 18)

Европска димензија квалитета у високом образовању обухвата Болоњски процес, Стандарде и препоруке за обезбеђење квалитета на европском простору високог образовања, Европски форум за обезбеђење квалитета (*European Quality Assurance Forum - EQAF*) и већ поменути Европски регистар за обезбеђење квалитета (*EQAR*). Документ „Стандарди и препоруке за обезбеђење квалитета на европском простору високог образовања“ (*European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area - ESG*) усвојен је на конференцији министара образовања у Бергену, маја 2005. године. Последња ревизија ESG усвојена је у Бриселу у мају 2015. године. Овим документом дефинисани су:

- Стандарди и препоруке за интерно обезбеђење квалитета;
- Стандарди и препоруке за екстерно обезбеђење квалитета;

- Стандарди и препоруке за обезбеђење квалитета агенција.

ESG следе идеје обезбеђења квалитета на поставкама менаџмента тоталним квалитетом (TQM) и наглашавају значај успостављања културе квалитета у сваком процесу установе високог образовања, интересе различитих заинтересованих страна и вредновање поступака интерног и екстерног обезбеђења квалитета. ESG се заснивају на следећим принципима (ESG, 2015: 8):

- Високошколске установе сnose примарну одговорност за квалитет и његово обезбеђење;
- Обезбеђење квалитета подржава разноврсност система високог образовања, установа, програма и студената;
- Обезбеђење квалитета подржава развој културе квалитета;
- Обезбеђење квалитета узима у обзир потребе и очекивања студената, других заинтересованих страна и друштва.

У центру свих активности обезбеђења квалитета су одговорност и побољшавање, који заједно стварају поверење у перформансе установе високог образовања. Обезбеђење и побољшавање квалитета су међусобно повезани и подржавају развој културе квалитета која обухвата студенте, наставно и ненаставно особље, институционалне лидере и менаџмент. (ESG, 2015: 7)

Србија је 2003. године потписала Болоњску декларацију, али су стварни услови за њену примену створени тек септембра 2005. године усвајањем Закона о високом образовању. Процес реформи система високог образовања у Србији покренут је документом „Стратегија министарства просвете и спорта за период 2005-2010. године“ који упућује на основне одреднице и државну политику у овој области јавног сектора. Неки од стратешких праваца у успостављању модерног система високог образовања, у складу са Болоњским процесом, дефинисани су кроз усмереност државне политике ка (*Стратегија министарства просвете и спорта за период 2005 -2010. године*):

- Неопходности укључивања у европски образовни простор;
- Рационализацији мреже високошколског образовања;
- Уједначавању критеријума за оснивање и функционисање као и обезбеђивање квалитета рада установа високог образовања, које оснива Република, односно Покрајина;
- Повећању ефикасности система високог образовања тако да се значајно повећа број дипломираних студената, као и да се смањи реална дужина студирања;
- Обезбеђењу квалитета – хармонизација система високог образовања са европским тенденцијама, посебно у области обезбеђења квалитета, увођењем механизма вредновања које ће осигурати висок ниво квалитета наставе, научно-истраживачког и уметничког рада, као и укупних исхода образовног процеса;
- Промовисању мобилности студената и наставника;
- Укључивању студената као партнера у процес високог образовања, обезбеђењем квалитета као приоритета у реализацији Болоњског процеса.

У том погледу на нивоу државе успостављена су тела која су задужена за развој и промоцију квалитета: Национални Савет за високо образовање и Комисија за акредитацију и проверу квалитета. Национални Савет за високо образовање је независно тело са директном одговорношћу доношења стандарда из области квалитета образовања. Комисија за акредитацију и проверу квалитета, основана је ради обављања послова акредитације, провере квалитета високошколских установа и вредновања студијских програма. Комисија, поред наведеног, има и улогу пружања помоћи и сарадње са високошколским установама у обезбеђивању и унапређивању њиховог квалитета. Предвиђено је да се Комисија стара о хармонизацији стандарда и процедура у области акредитације у оквиру европског простора високог образовања.

Обезбеђење квалитета у високом образовању Републике Србије темељи се на:

- Закону о високом образовању,
- Правилнику о стандардима и поступку за акредитацију високошколских установа и студијских програма,
- Правилнику о стандардима за спољашњу проверу квалитета високошколских установа и студијских програма и

- Правилнику о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа.

Обезбеђење квалитета спроводи се кроз три процеса: процес акредитације, процес спољашње провере квалитета и процес самовредновања.

Кроз поступак акредитације надлежна тела врше процену и доносе одлуку о испуњености минималних услова у погледу квалитета образовног процеса и услова у којима се он реализује у високошколској установи, и уједно представља поступак додељивања права установи да издаје дипломе и друге јавне исправе. Кроз поступак спољашње провере квалитета надлежна тела врше процену квалитета рада високошколске установе, коришћењем резултата самовредновања и непосредним увидом у стање високошколске установе и њене програме, те на основу тога доносе одговарајуће препоруке. Крајњи циљ оба поступка је унапређење квалитета образовног процеса и рада високошколске установе. (Бањевић, Настасић, Целетовић, 2014)

У складу са Законом о високом образовању, обавеза високошколске установе је да периодично, у интервалима не дужим од три године, спроводи поступак самовредновања, односно интерно мерење, вредновање и анализу механизма за обезбеђење квалитета, студијских програма, наставе, услова рада, постигнутих резултата итд. Установа би требало да препозна значај поступка самовредновања за стално унапређивање квалитета уз истовремену поруку студентима и осталим заинтересованим странама, да је спремна да прихвати одговорност за сопствени раст и развој.

Емпиријско истраживање које су спровели *Lagrosen et al.* (2004: 65) показује да самовредновање све више добија на значају у односу на спољашњу проверу квалитета високошколских установа и студијских програма, што је потврђено и додатно разрађено у међународним студијама које су спровели *Ehlers et al.* (2005), које показују да се може направити разлика између тзв. експлицитне стратегије квалитета, званичних инструмената и концепата развоја квалитета, пројектованих екстерно или интерно, и имплицитних процедура, у којима је развој квалитета препуштен појединцима у организацији и није део званичне стратегије. (*Ehlers*, 2009)

У високошколским установама у Србији и даље се спроводе неопходне промене у режиму студија и организацији наставе, тј. садржаја и технологије наставног процеса, са нагласком на квалитет услуге високог образовања, са циљем добијања „квалитетног производа“, свршеног студента, одговарајућих компетенција, чије би квалификације требало да буду препознатљиве у националним и интернационалним оквирима. Од високошколских установа у Србији очекује се да управљају свим аспектима квалитета и успоставе и промовишу културу квалитета. Циљ реформе високог образовања је да се достигну европски стандарди у погледу расположивости, доступности, квалитета, цене, ефикасности и ефективности високог образовања, а наставак реформи дефинисан је документом „Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године“.

2.4. Модели система квалитета у функцији обезбеђења задовољства корисника и развоја културе квалитета

Модели система квалитета који су настали у пословном свету све више се примењују у сектору високог образовања. Најпопуларнији међу њима су: *ISO 9000*, *Total Quality Management (TQM)*, *Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA)*, *EFQM* и *FQCE* (награда Оскар квалитета).

Један од начина да високошколска установа стално пружа услуге које задовољавају захтеве корисника и релевантних прописа је успостављање система менаџмента квалитетом према стандарду *ISO 9001* и промовисање културе квалитета. Оправданост за успостављање система менаџмента квалитетом приказује и повезаност захтева *ESG:2015* стандарда и смерница за обезбеђење квалитета у високом образовању и захтева стандарда *ISO 9001:2015* (Слика 2.2.)

Стварање и евалуација квалитета у високошколским установама реализује се кроз две основне активности: акредитацију установе и студијских програма и сертификацију система менаџмента квалитетом. Процес акредитације је обавезан, док је процес сертификације добровољан. Процес акредитације је усмерен ка потврђивању да високошколска установа

испуњава специфициране захтеве дате у нормативним (законом утврђеним) документима, а процес сертификације је усмерен ка потврђивању да су испуњени захтеви међународног стандарда *ISO 9001*. Испуњавање законских захтева неопходно је за оснивање високошколске установе и признавање стеченог звања (дипломе). Са друге стране, повећана конкуренција у области образовања подстиче високошколске установе да успостављање и сертификацију система менаџмента квалитетом према стандарду *ISO 9001* све чешће постављају као свој стратешки циљ, што некад укључује и конкурисање за неку од престижних награда за квалитет, како то приказује Слика 2.3 (Бањевић, Настасић, Целетовић, 2014).



Слика 2.2. Повезаност стандарда и смерница за интерно обезбеђење квалитета и захтева стандарда ISO 9001

Извор: Настасић, А., Бањевић, К., Целетовић, С., (2011) Успостављање система менаџмента квалитетом у функцији испуњавања захтева за акредитацију високошколских установа, I научно-стручни скуп ПОЛИТЕХНИКА - 2011, Београд, усклађено са изменама ESG:2015 и SRPS ISO 9001:2015.

Наведено подразумева да су мисија, визија, стратегија и одговарајући циљеви квалитета јасно дефинисани, искомунцирани и примењени унутар установе, као и да се врши њихово стално преиспитивање и побољшавање (SRPS ISO 9001, 2015; Настасић, Николић, Рошуљ, Марковић, 2015). Установа усредсређена на квалитет промовише културу која резултује понашањем, ставовима, активностима и процесима који пружају вредност кроз испуњавање потреба и очекивања студената и других релевантних заинтересованих страна, што доприноси остварењу сврхе, циљева и одрживости установе (SRPS ISO 9000, 2015: 10).



Слика 2.3. Пирамида квалитета у високошколским установама

Извор: Прилагођено према Бањевић, Настасић, Целетовић, (2014) на основу: М.Т. Roszak, Systemic approach to problems of the quality in education, Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering 37/2 (2009) p. 753.

2.4.1. Систем менаџмента квалитетом према стандарду ISO 9001

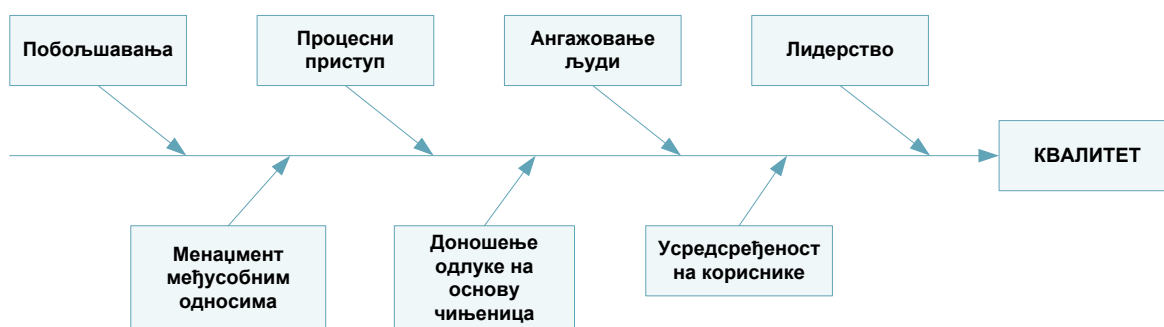
Да би се остварило успешно вођење високошколске установе и њен успешан рад, потребно је да се она води и да се њоме управља на систематичан и транспарентан начин. Успех установе

може да резултира из успостављања, примене, одржавања и сталног унапређивања система менаџмента квалитетом (*Quality Management Systems - QMS*) у складу са захтевима датим у смерницама *IWA 2:2007(E) Quality management systems — Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education*, за управљање системом менаџмента квалитетом у образовним установама. Циљ *QMS* је стално побољшавање перформанси, обухватајући потребе и очекивања свих заинтересованих страна. Менаџмент установом садржи менаџмент квалитетом, заједно са осталим дисциплинама менаџмента. (*SRPS ISO 9000, 2007: 6; Настасић, Бањевић, Целетовић, 2011: 166*)

Установа у којој су сви фактори и ресурси који утичу на квалитет под сталним надзором може са сигурношћу очекивати да ће испунити захтеве *SRPS ISO 9001*, захтеве националних стандарда за обезбеђење квалитета у сектору високог образовања, захтеве студената и осталих заинтересованих страна, а да при томе квалитет пружене услуге буде на уговореном нивоу и да се стално побољшава. Област квалитета у свакој високошколској установи мора да постане најзначајније развојно питање, јер је квалитет, између осталог и економска категорија. Стратешком и развојном политиком установа поставља квалитет као примарни и мерљив циљ, који се на најбољи начин достиже адекватно постављеним системом менаџмента квалитетом (*Целетовић, 2011: 38-39; Настасић, Бањевић, Целетовић, 2011: 166*).

Највише руководство при вођењу установе у циљу побољшавања перформанси треба да примењује принципе менаџмента квалитетом. Техничком комитету 176 Међународне организације за стандардизацију (*ISO/TC 176*), који је одговоран за Менаџмент квалитетом и обезбеђење квалитета – фамилије стандарда, принципи менаџмента квалитетом представљају свеобухватно, фундаментално правило или претпоставку за вођење и управљање установом, усмерено на стално побољшавање перформанси на дуге стазе, усредсређивањем на кориснике, уз истовремено задовољавање потреба свих заинтересованих страна. У новој верзији стандарда *SRPS ISO 9000:2015* дефинисано је седам принципа менаџмента квалитетом, изостављен је системски приступ, а неки од принципа су делимично преформулисани (Слика 2.4).

Документ *IWA 2* још није усаглашен са стандардом *SRPS ISO 9000:2015*, а транзиција је могућа до 2018. године. Из тог разлога, Табела 2.4 даје упоредни приказ принципа менаџмента квалитетом на начин како су дефинисани у *SRPS ISO 9000:2007* и *IWA 2: 2007(E)*. *IWA 2:2007(E)* осам принципа менаџмента квалитетом прилагођава образовању, а четири додатна начела доприносе успеху установе (*IWA 2: 2007 (E): x-xi*).



Слика 2.4 Седам принципа менаџмента квалитетом

Извор: Hoyle D., (2009), *ISO 9000 Quality Systems Handbook, Using the standards as a frame for business improvement*, Butterworth-Heinemann, усклађено са *SRPS ISO 9001:2015*.

Табела 2.4 Упоредни приказ принципа менаџмента квалитетом дефинисаних у серији стандарда *ISO 9000* и смерницама *IWA 2:2007(E)*

Р. бр.	ISO 9000	IWA 2:2007(E)
1	Усмерење на кориснике Организације зависе од својих корисника и, према томе, оне треба да разумеју актуелне и будуће	Разумевање основних компетенција (усмерење на корисника) Обухвата технологију, вештине, стручност, организациону културу итд., који обезбеђују конкурентску предност образовне установе. Специфична

Р. бр.	ISO 9000	IWA 2:2007(E)
	потребе корисника, треба да испуне захтеве корисника и да настоје да пруже и више него што корисници очекују.	колективна снага образовне установе води стварању вредности за студента. Кључне компетенције образовне установе треба да пруже подршку иновацијама, прилагођавањем променама у образовном окружењу са циљем одржања конкурентске предности.
	Лидерство	Визионарско лидерство (лидерство)
2	Лидери успостављају јединство циљева и вођења организације. Они треба да стварају и одржавају интерно окружење у којем особље може у потпуности да учествује у остваривању циљева организације.	У образовним организацијама поставља визију, креира политику за остварење визије и руководи брзим одговорима образовне установе на промене у окружењу.
	Укључивање особља	Укљученост запослених
3	Особље на свим нивоима чини суштински део једне организације и њиховим пуним укључивањем омогућава се да се искористе њихове способности за остваривање добробити организације.	Најефикаснији и најефективнији начин да образовна установа оствари своје циљеве. Унапредити укључивање свих запослених у образовној установи и максимално користити њихове компетенције, знање, вештине и креативност.
	Процесни приступ	Процесни приступ
4	Жељени резултат се може ефикасније остваривати ако се менаџмент одговарајућим активностима и ресурсима остварује као процес.	Образовне организације треба да усвоје процесни приступ при развоју и имплементацији система менаџмента квалитетом. Организација треба да идентификује сваки процес који доприноси стварању вредности за студента. Разумевање интеракције између процеса у образовној организацији је важно за побољшања процеса и уравнотежења система у целини.
	Системски приступ менаџменту	Тотална оптимизација (системски приступ)
5	Идентификовање и разумевање неког система међусобно повезаних процеса и менаџмент тим системом доприносе ефикасности и ефикасности организације у остваривању њених циљева.	Омогућава сваком процесу да постигне своје циљеве са административне тачке гледишта
	Стална побољшавања	Стална побољшања
6	Стална побољшавања укупних перформанси организације треба да представљају њен стални циљ.	Стална побољшања процеса учења у образовној установи и самосталног учења студента омогућава организација да ствара вредности. Ово омогућава одржив раст у екстерном образовном окружењу, побољшањем учења, личног знања, знања образовне организације на иновативан и конструктиван начин.
	Одлучивање на основу чињеница	Одлучивање на основу чињеница
7	Ефективне одлуке заснивају се на анализи података и информација.	Омогућава да административне одлуке буду засноване на јасним чињеницама, а не спекулацијама. У вези са горе наведеним, информације и знање, комбинују су са: анализом, логичким размишљањем и научним приступом.
	Узајамно корисни односи са испоручиоцима	Сарадња са партнерима (обострано корисни односи са испоручиоцима)
8	Организација и њени испоручиоци су независни, па узајамно корисни односи повећавају способност и једних и других да стварају вредност.	Сарадња је значајна да би се постигла вредност за студента (стицање оптималног знања, вештина и развој креативности).
Четири додатна принципа према IWA 2:2007(E) која помажу постизање успеха у образовним установама		
9	Креирање вредности за студента	Треба да подстакне студенте да се осећају задовољни примљеном вредношћу. Мера задовољства дефинише

Р. бр.	ISO 9000	IWA 2:2007(E)
		степен до ког су испуњене потребе и очекивања студената. Резултати мерења помажу образовним установама да повећају вредност побољшавањем процеса којима се стварају вредности за студенте.
10	Фокусирање на друштвене вредности	Указује да треба пратити каква је свест студената и осталих заинтересованих страна о етици, безбедности и здрављу и очувању животне средине. Образовна установа може да обезбеди одрживи раст само када њени свршени студенти представљају вредност за друштвену заједницу
11	Агилност	Агилност је од кључног значаја за одржив раст у драстично променљивом образовном окружењу и претвара стално променљиво образовно окружење у могућност за сталан успех у образовању.
12	Аутономија	Аутономија се заснива на анализи околности и самовредновању. Образовне установе би требало да самостално доносе одлуке и предузимају мере за стварање вредности.

Извор: Настасић, А., Бањевић, К., Целетовић, С., (2011) Успостављање система менаџмента квалитетом у функцији испуњавања захтева за акредитацију високошколских установа, I научно-стручни скуп ПОЛИТЕХНИКА - 2011, Београд, стр. 167.

Такође, имајући у виду тему овог рада, Табела 2.5 даје паралелан преглед захтева у вези задовољства корисника у тачкама стандарда SRPS ISO 9001:2008 и смерницама IWA 2:2007 (E).

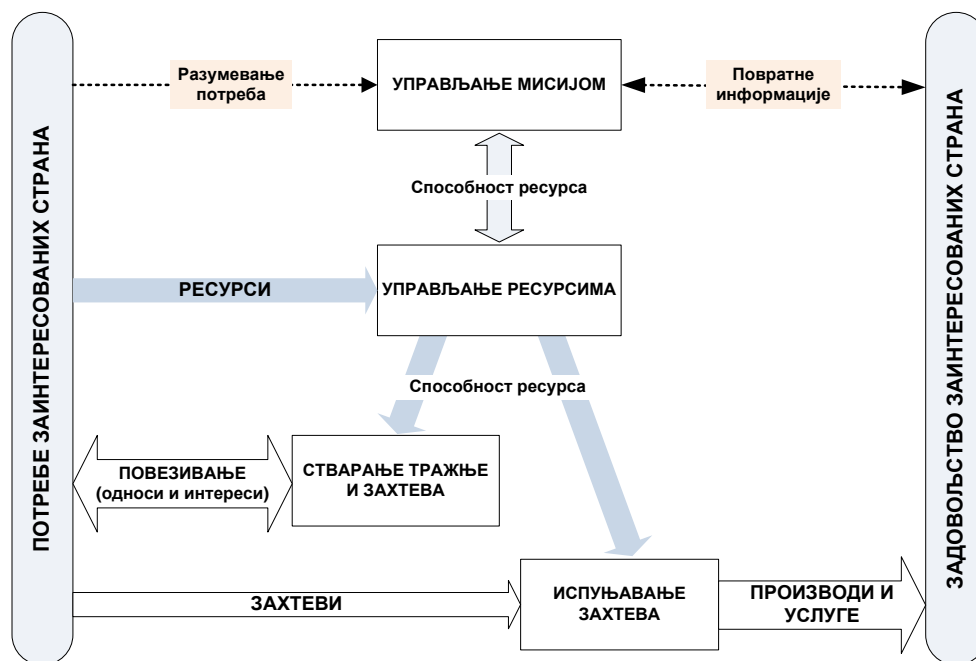
Табела 2.5. Паралелан преглед захтева у вези задовољства корисника у тачкама стандарда SRPS ISO 9001:2008 и IWA 2:2007 (E)

Опис захтева у SRPS ISO 9001:2008	Опис захтева у IWA 2:2007 (E)
Тачка 5.2 - Усредсређеност на корисника	
Највише руководство мора да осигура да се утврђују и испуњавају захтеви корисника ради повећавања његовог задовољства.	Топ менаџмент образовне установе треба да идентификује и документује потребе и очекивања студената, у вези курикулума који обухватају исходе учења и специфичне показатеље перформанси. Захтеви студената се често подразумевају.
Тачка 6.1 - Менаџмент ресурсима	
Организација мора да дефинише и обезбеди ресурсе потребне (...) за повећавање задовољства корисника испуњавањем њихових захтева.	Организација треба да обезбеди ресурсе (...) за побољшавање задовољства студената испуњавањем њихових захтева.
Тачка 8.2.1 - Задовољство корисника	
Као једно од мерења перформанси система менаџмента квалитетом, организација мора да прати информације о запажању корисника о томе, у којој мери је испунила његове захтеве. Морају да се утврде методе за добијање и коришћење ових информација“.	Образовна установа треба да прати информације о запажању студената у којој мери је испунила њихова очекивања. Подаци о задовољству студената треба да буду засновани на објективним доказима. Образовна установа треба да дискутује са студентима о степену њиховог задовољства.
Тачка 8.4 - Анализа података	
Организација мора да утврђује, прикупља и анализира одговарајуће податке да би показала погодност и ефективност система менаџмента квалитетом и да би вредновала где се могу учинити стална побољшавања ефективности система менаџмента квалитетом. То мора да обухвати податке добијене као резултат праћења и мерења и из других одговарајућих извора. Анализа података мора обезбедити информације у вези са (...) задовољством корисника (...)“	Образовна установа треба да анализира и користи прикупљене податке и информације. Статистичка анализа треба да обухвати индикаторе перформанси, стопе одустајања од студија, остварене резултате, задовољство студената и анализе трендова (...).

Изворно ауторско

„Успостављање система менаџмента квалитетом који ће бити прикладан и делотворан и испуњавање постављених циљева је сложен и дуготрајан посао, који захтева тимски рад, пројектни приступ, посредовање и примену знања из различитих дисциплина (Целетовић, 2011: 341)“. Дефинисањем свих елемената кључних пословних процеса (циљеви процеса, улази, ресурси, активности, контрола одвијања итд.), као и међусобним повезивањем тих процеса, обезбеђују се да се активности у оквиру високошколске установе одвијају у условима којима се управља, тако да исходи укупног деловања буду у складу са постављеним циљевима, на нивоу стандарда за високо образовање уз задовољење захтева корисника и осталих заинтересованих страна. На тај начин обезбеђује се да делатност високошколске установе и менаџмент истом буду засновани процесном приступу и на принципима одлучивања на бази релевантних чињеница, а спроводе се у складу са документима система менаџмента квалитетом и документима пословног система. Осим тога обезбеђује се управљање ризицима и препознавање могућности за унапређење пословања; стално побољшавање квалитета; значајно побољшавање функционалних веза и токова информација у установи; тачно дефинисање, лоцирање и квантификовање информација битних за пословање; повећање укупне ефикасности пословања уз смањење трошкова; обезбеђење сталног задовољства за кориснике и остале заинтересоване стране; стварање препознатљивог имица установе, итд. (Настасић, Бањевић, Целетовић, 2011: 167-168)

Интересантно је да и општи модел организације процеса (Слика 2.5), као један од четири кључна пословна процеса дефинише процес испуњавања захтева, односно повезивање са заинтересованим странама и претварање њихових потреба и очекивања у захтеве за услугу, на начин који ће задовољити све заинтересоване стране (Целетовић, 2011: 69).

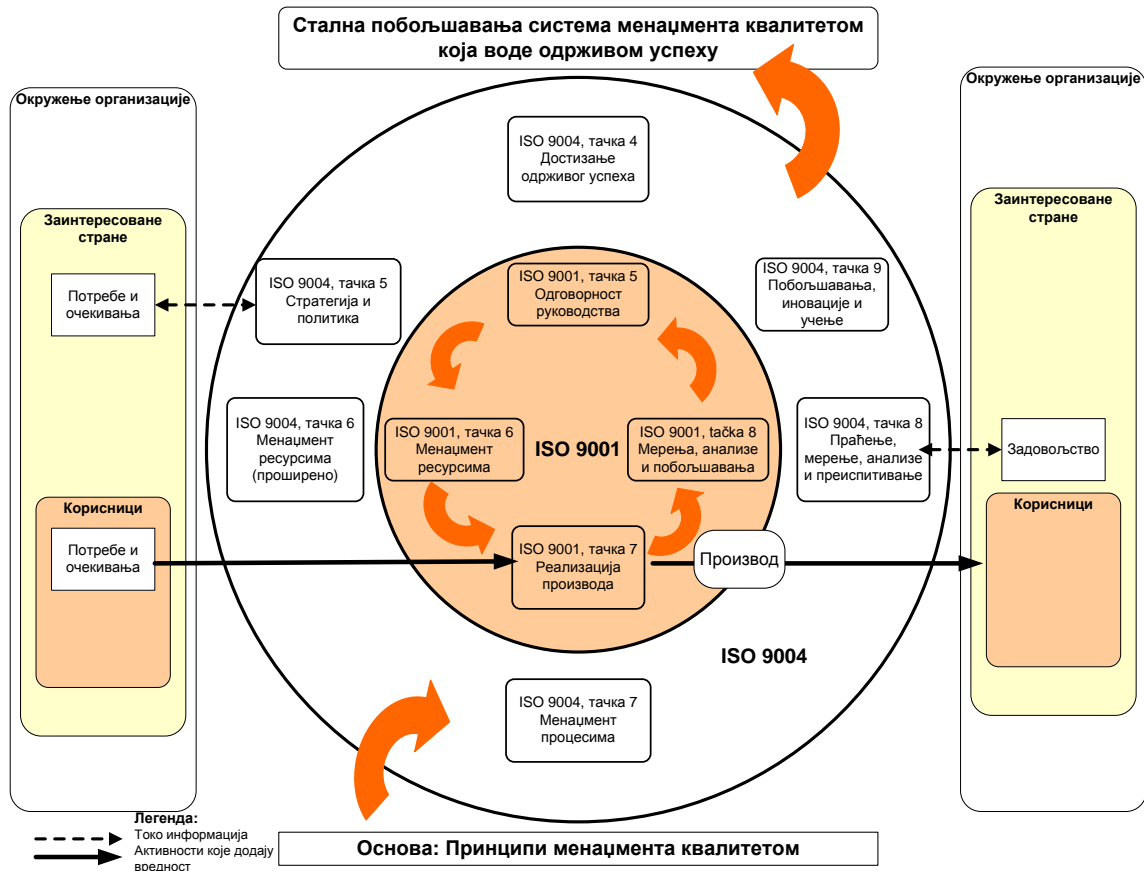


Слика 2.5. Општи модел организације као скупа повезаних процеса

Извор: Целетовић, С. (2011). Успостављање и провера система менаџмента квалитетом, ВШСС Београдска политехника, Београд: 69.

Уколико установа жели даље да унапреди своје пословање и квалитет у целини свакако би требало да у свој систем менаџмента квалитетом имплементира захтеве стандарда *SRPS ISO 9004:2009*, који представља упутство за подршку организацијама за достизање одрживог успеха у комплексном, захтевном и променљивом окружењу, коришћењем приступа преко менаџмента квалитетом. Стандард *ISO 9004* је конзистентан са *ISO 9001* и компатибилан је са другим стандардима за системе менаџмента. Одрживи успех установе постиже се њеном способношћу да задовољава потребе и очекивања својих студената и других заинтересованих страна, кроз дуг временски период и на уравнотежен начин. Одрживи успех може се постићи ефективним менаџментом установе кроз свест о окружењу установе, учењем и кроз одговарајућу примену

било побољшавања, било иновација или и једно и друго. Слика 2.6 приказује проширени модел система менаџмента квалитетом заснован на процесима. (SRPS ISO 9004:2009: 6)



Слика 2.6. Проширени модел система менаџмента квалитетом заснован на процесима
Извор: SRPS ISO 9004:2009 – Руководјење са циљем остваривања одрживог успеха организације – Приступ преко менаџмента квалитетом, Институт за стандардизацију Србије, Београд: 6.

Такође, стандард *SRPS ISO 9004:2009* наглашава значај:

- **Усмерености на кориснике** (*SRPS ISO 9004:2009*, тачка Б.2, види 3.2 усредсређеност на кориснике)
- **Мерења** (*SRPS ISO 9004:2009*, тачка 8.3.1) - Највише руководство установе треба да оцени напредак у постизању планираних резултата у односу на мисију, визију, политику, стратегију и циљеве на свим нивоима и у свим релевантним процесима и функцијама. Мерење и анализе процеса треба да се користе за праћење тог напретка, за сакупљање и обезбеђење неопходних информација за вредновање перформанси и ефективно доношење одлука. Избор одговарајућих кључних индикатора перформанси, као и методологија праћења, критични су за успех процеса мерења и анализе. Методе које се користе за сакупљање информација у вези са кључним индикаторима перформанси треба да буду изводљиве и одговарајуће за организацију. Типични примери укључују (...) разговоре, упитнике, истраживања о задовољству корисника и других заинтересованих страна (...).
- **Кључних индикатора перформанси** (*SRPS ISO 9004:2009*, тачка 8.3.2) су фактори којима се мере перформансе, односно фактори којима установа може да управља и који су критични за њен одрживи успех (*Key Performance Indicators - KPI*). *KPI* треба да буду такви да се могу квантификовати и треба да омогуће установи да постави мерљиве циљеве, идентификује, прати и предвиђа трендове и предузме корективне мере и мере за побољшавања када је то неопходно, са циљем побољшања ефикасности и ефективности процеса. Највише руководство треба да изабере *KPI* као основу за доношење стратешких и тактичких одлука. *KPI* треба да одговара природи и величини установе и њеним услугама, процесима и активностима. Он треба да буде конзистентан

са циљевима установе, који треба да буду конзистентни са стратегијом и политикама. Приликом избора *KPI* треба разматрати специфичне информације које се односе на ризике и прилике. Такве информације, између осталог, треба да узму у обзир: потребе и очекивања корисника и других заинтересованих страна, (...)

Да би се идентификовале јаке и слабе стране и могућности (за побољшавања и/или иновације), *SRPS ISO 9004:2009* подстиче самооцењивање, као значајан алат за преиспитивање нивоа зрелости установе, укључујући лидерство, стратегију, систем. Овај поступак се принципски може поистоветити са законски обавезним поступком самовредновања високошколских установа. Табела 2.6 приказује компатибилност стандарда за самовредновање и оцењивање квалитета високошколске установе са појединачним захтевима стандарда *ISO 9001:2015*, као и са одредбама *ISO 9004:2009*.

Табела 2.6. Компатибилност стандарда за самовредновање и оцењивање квалитета ВШУ и захтева стандарда *ISO 9001:2015* и *ISO 9004:2009*

Стандарди за самовредновање и оцењивање квалитета ВШУ	Захтеви <i>ISO 9001:2015</i>	Захтеви <i>ISO 9004:2009</i>
1 Стратегија обезбеђења квалитета	<ul style="list-style-type: none"> - Разумевање организације и њеног контекста (4.1) - Разумевање потреба и очекивања заинтересованих страна (4.2) - Систем менаџмента квалитетом и његови процеси (4.3) - Лидерство и посвећеност (5.1) - Политика (5.2), мере које се односе на ризике и прилике (6.1), циљеви квалитета и планирање њиховог остваривања (6.2) - Комуницирање (7.4) - Комуницирање са корисником (8.2.1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Руковођење са циљем остваривања одрживог успеха организације (4.1) - Формирање стратегије и политике (5.1) - Спровођење стратегије и политике (5.3) - Комуницирање у вези са стратегијом и политиком (5.4) - Менаџмент процесом (7.1)
2 Стандарди и поступци обезбеђења квалитета	<ul style="list-style-type: none"> - Разумевање потреба и очекивања заинтересованих страна (4.2) - Систем менаџмента квалитетом и његови процеси (4.3) - Документоване информације (5.2) - Организационе улоге, одговорности и овлашћења (5.3) - Преиспитивање од стране руководства (9.3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Менаџмент процесом (7.1) - Планирање и управљање процесом (7.2) - Одговорност и овлашћење за процес (7.3) - Преиспитивање информација из праћења, мерења и анализа (8.5)
3 Систем обезбеђења квалитета	<ul style="list-style-type: none"> - Организационе улоге, одговорности и овлашћења (5.3) - Усредсређеност на корисника (5.1.2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Одговорност и овлашћења за процес (7.3) - Заинтересоване стране, потребе и очекивања (4.4)
4 Квалитет студијског програма	<ul style="list-style-type: none"> - Пројектовање и развој производа и услуга (8.3) - Задовољство корисника (9.1.2) - Анализа и вредновање (9.1.3) - Преиспитивање од стране руководства (9.3) - Неусаглашеност и корективна мера (10.2) - Стално побољшавање (10.3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Иновације (9.3) - Окружење организације (4.3) - Комуницирање у вези са стратегијом и политиком (5.4) - Мерење (8.3.1)

Стандарди за самовредновање и оцењивање квалитета ВШУ	Захтеви ISO 9001:2015	Захтеви ISO 9004:2009
<p style="text-align: center;">5 Квалитет наставног процеса</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Планирање и управљање реализацијом оперативних активности (7.1) - Окружење за реализацију оперативних активности (7.1.4) - Ресурси за праћење и мерење (7.1.5) - Задовољство корисника (9.1.2) - Анализа и вредновање (9.1.3) - Преиспитивање од стране руководства (9.3) - Неусаглашеност и корективна мера (10.2) - Стално побољшавање (10.3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Спровођење стратегије и политике ((5.3) - Планирање и управљање процесом (7.2) - Кључни индикатори перформанси (8.3.2) - Побољшавање (9.1 и 9.2)
<p style="text-align: center;">6 Квалитет научноистраживачког, уметничког и стручног рада</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Систем менаџмента квалитетом и његови процеси (4.3) - Људи (7.1.2) - Знање организације (7.1.6) - Компетентност (7.2), свест (7.3) - Пројектовање и развој производа и услуга (8.3.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Руковођење са циљем остваривања одрживог успеха организације (4.1) - Укљученост и мотивација људи (6.3.3) - Иновације (9.3) - Учење (9.4)
<p style="text-align: center;">7 Квалитет наставника и сарадника</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Људи (7.1.2) - Знање организације (7.1.6) - Компетентност (7.2), свест (7.3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Менаџмент људима (6.3.1) - Компетентност људи (6.3.2), - Укљученост и мотивација људи (6.3.3) - Учење (9.4)
<p style="text-align: center;">8 Квалитет студената</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Планирање и управљање реализацијом оперативних активности (8.1) - Производња и пружање услуга - Активности након испоруке - Ресурси за праћење и мерење (7.1.5) - Комуницирање(7.4) - Анализа и вредновање (9.1.3) - Преиспитивање од стране руководства (9.3) - Неусаглашеност и корективна мера (10.2) - Стално побољшавање (10.3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Планирање и управљање процесом (7.2) - Окружење организације (4.3) - Кључни индикатори перформанси (8.3.2) - Праћење, мерење анализа и преиспитивање (8.1) - Праћење (8.2) - Побољшавање (9.2)
<p style="text-align: center;">9 Квалитет уџбеника, литературе, библиотечких и информатичких ресурса</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Систем менаџмента квалитетом и његови процеси (4.3) - Ресурси (7.1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Спровођење стратегије и политике (5.3) - Људи у организацији (6.3) - Инфраструктура (6.5) - Радна средина (6.6)
<p style="text-align: center;">10 Квалитет управљања ВШУ и квалитет ненаставне подршке</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Документоване информације (7.5) - Организационе улоге, одговорности и овлашћења (5.3) - Преиспитивање од стране руководства (9.3) - Људи (7.1.2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Руковођење са циљем одрживог успеха организације (4.1) - Одрживи успех (4.2) - Људи у организацији (6.3)

Стандарди за самовредновање и оцењивање квалитета ВШУ	Захтеви ISO 9001:2015	Захтеви ISO 9004:2009
11 Квалитет простора и опреме	<ul style="list-style-type: none"> - Инфраструктура (7.1.3) - Окружење за реализацију оперативних активности (7.1.4) - Планирање и управљање реализацијом оперативних активности (8.1) - Управљање екстерно набављеним процесима, производима и услугама (7.4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Испоручиоци и партнери (6.4) - Инфраструктура (6.5) - Радна средина (6.6) - Знање, информације и технологија (6.7)
12 Финансије	-	- Финансије (6.2)
13 Улога студената у самовредновању и провери квалитета	<ul style="list-style-type: none"> - Разумевање потреба и очекивања заинтересованих страна (4.2) - Усредсређеност на корисника (5.1.2) - Захтеви за производе и услуге (8.2) - Комуницирање са корисником (8.2.1) - Задовољство корисника (9.1.2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Заинтересоване стране, потребе и очекивања (4.4) - Окружење (4.3) - Мерење (8.3.1)
14 Системско праћење и периодична провера квалитета (укључујући самовредновање)	<ul style="list-style-type: none"> - Праћење, мерење, анализа и вредновање (9.1), Задовољство корисника (9.1.2), Анализа и вредновање (9.1.3) - Интерна провера (9.2) - Преиспитивање од стране руководства(9.3) - Комуницирање (7.4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Праћење (8.2) - Интерна провера (8.3.3) - Самооцењивање ((8.3.4) - Бенчмаркинг (8.3.5) - Анализа (8.4) - Преиспитивање информација из праћења, мерења и анализа (8.5)

Извор: Настасић, А., Бањевић, К., Целетовић, С. (2011). Успостављање система менаџмента квалитетом у функцији испуњавања захтева за акредитацију високошколских установа, I научно-стручни скуп ПОЛИТЕХНИКА - 2011, Београд, стр. 169-170.

Стално побољшавање ефективности система менаџмента квалитетом подразумевају стално повећавање способности установе за достизање постављених циљева, јер су циљеви организације истовремено и њени захтеви. Ако се циљеви перформанси достигну, постоји могућност за подизање стандарда, повећавање ефикасности или ефективности процеса система, а сертификација система менаџмента квалитетом ствара додатну вредност за високошколску установу. Стално подизање нивоа квалитета услуге и ефективности процеса система менаџмента квалитетом, постаје „обавеза“ установе која тежи ка одрживом пословању. (Бањевић, Настасић, Целетовић, 2014).

Испуњавање потреба, захтева и очекивања студената, као примарних корисника услуге високог образовања, али и осталих заинтересованих страна представља основ за постизање одрживог успеха организације. Да би установа на прави начин применила стандарде фамилије *ISO 9000* са циљем да повећа задовољство, лојалност и задржавање корисника, а незадовољство корисника сведе на минимум пожељно је да користити и следеће стандарде:

- *SRPS ISO 10001:2008 Менаџмент квалитетом – Задовољство корисника – Упутства за кодекс понашања за организације*, која садрже смернице о кодексу понашања организације у односу на задовољство корисника. Такав кодекс може смањити вероватноћу појаве проблема и може елиминисати узроке приговора и спорова који могу смањити задовољство корисника. Приликом праћења и мерења задовољства корисника установа може да успостави кодекс понашања у вези са поверљивошћу информација корисника.

- *SRPS ISO 10002:2016 Менаџмент квалитетом – Задовољство корисника – Смернице за поступање са приговорима у организацијама*, даје упутство за процес решавања приговора путем препознавања и утврђивања потреба и очекивања оних који подносе приговоре, као и решавање свих примљених приговора. ISO 10002 обезбеђује отворен, ефективан и једноставан начин за примену процеса у вези са приговорима, укључујући и обуку људи. Такође се даје упутство за мала предузећа.
- *SRPS ISO 10003:2009 Менаџмент квалитетом – Задовољство корисника – Упутства за екстерно решавање спорова организација*, које садржи смернице за решавање спорова који се односе на приговоре на услугу који се не могу успешно решити интерно. ISO 10003 може помоћи да се незадовољство корисника које произилази из нерешених приговора сведе на минимум.
- *SRPS ISO 10004:2013 Менаџмент квалитетом – Задовољство корисника – Упутства за праћење и мерење* - Пружа смернице за дефинисање и примену процеса за праћење и мерење задовољства корисника.

Успешно имплементиран *QMS* је у функцији обезбеђења и побољшања квалитета високошколске установе, промовисања културе квалитета, повећања задовољства корисника и свих заинтересованих страна, као и свеукупне ефективности, ефикасности и одрживости пословања. Примена система менаџмента квалитетом у високошколској установи током одређеног времена доводи до промене организационе културе и развоја културе квалитета. (*Настасић, Бањевих, Целетових, 2011:163*)

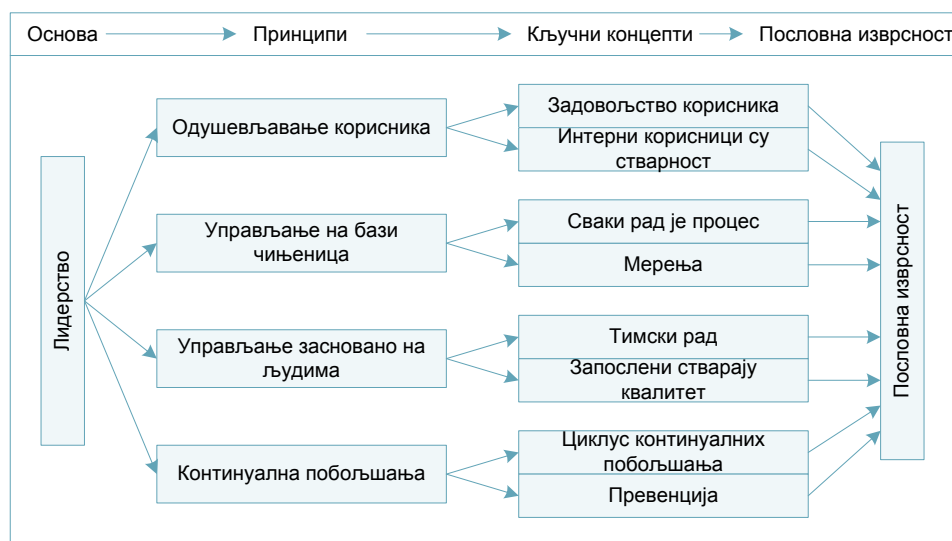
Основни циљ је подстаћи запослене на свим нивоима на максимална остварења: укључивањем, додељивањем овлашћења и одговорности за самостално одлучивање; упознавањем запослених са мисијом, визијом, циљевима, политиком (квалитета и односа са корисницима и осталим заинтересованим странама) и системом вредности организације, развијањем узајамног поверења између руководства и запослених; умрежавањем; обезбеђењем ресурса и свих других предуслова; образовањем, обуком и учењем запослених; креирањем подстицајне климе за тимски рад, испољавање креативности, знања и вештина итд (*SRPS ISO 10018, 2013, Прилог А: 40-50*).

2.4.2. Менаџмент тоталним квалитетом у високом образовању

Менаџмент тоталним квалитетом (*TQM*) представља управљачки приступ организацији заснован на квалитету, који омогућава праћење и прилагођавање променама у окружењу, условљавајући промене у самој установи, чиме у великој мери доприноси флексибилности установе у односу на екстерне промене. *TQM* у општем смислу акценат ставља на задовољење захтева корисника, стална побољшања и ангажовање свих запослених у организацији. У реализацији *TQM* се ослања на системски приступ (организација се посматра као скуп процеса и њихових међусобних веза) и ситуациони приступ (свака организација и њено окружење су специфични и све зависи од ситуације у којој се налази).

Пракса је показала да успех имплементације *TQM* програма у установи зависи од његове компатибилности са постојећом организационом културом. Уколико постоји компатибилност, *TQM* концепт се интегрише у организациону културу, као низ заједничких норми, принципа и начела квалитета. Основу овакве културе чини оданост, односно свест о квалитету и одређеност за квалитет у установи. Ефикасна култура гради се уз поштовање принципа да је квалитет посао свих и да су сви одговорни за квалитет. Настанак, развој и одржавање културе су процеси који на различите начине укључује све запослене. Овај процес не може бити успостављен сам од себе, већ се покреће иницијативама институционалног лидера и менаџмента и изградњом свих елемената управљања квалитетом. Култура се темељи на ефикасном систему управљања и обезбеђења квалитета и потпуној оданости руководства квалитету. Ефикасна култура осигурава низак ниво варирања квалитета финалне услуге, и њено стално унапређење, како би се испунила и превазишла очекивања студената и осталих заинтересованих страна (*Настасић, Николић, 2009*).

Слика 2.7 приказује *TQM* модел, који је опште применљив и јасно идентификује принципе, претпоставке и кључне вредности на основу којих је могуће доћи до критичних фактора успеха и њихове примене у високом образовању.



Слика 2.7. Пословни TQM модел изврности (Kanji)

Извор: Kanji G. K. (1998). Measurement of business excellence. *Total Quality Management*, 9 (7), 633-643.

Овај модел примењен у је 183 установе високог образовања у различитим земљама света: САД, Великој Британији и Малезији (Hoff, 1999). Аутори тврде да је модел применљив у свим установама високог образовања без обзира на старост, величину и власнички однос, тј. у приватним или јавним установама. При томе се наглашава да је модел зависан од организационе културе. Модел је успостављен на четири принципа: усредсређеност на корисника, управљање на бази чињеница, управљање људима и стална побољшавања. Сваки принцип се састоји од два кључна концепта (Родић, 2007: 173-174):

- Одушевљавање корисника – задовољство корисника и концепт да су интерни корисници стварност;
- Управљање на бази чињеница – сваки рад је процес и мерења;
- Управљање људима – тимски рад и квалитет стварају запослени;
- Стална побољшавања – циклус континуалних унапређења и превенција.

Лидерство као основа овог модела пренето је на све принципе и кључне вредности да би се постигла пословна изврност. Кључни концепти у овом моделу чине основу менаџмента установом и потребно им је посветити посебну пажњу да би се оствариле високе перформансе. Они су критични, и једино уколико се спроводе на прави начин, установа ће постићи пословну изврност. Они су уједно и корисни, јер их институционални лидери и менаџери могу користити у дефинисању мисије, политике и у процесу доношења одлука (Kano, 1997).

Према Seghezzi (2003: 13) концепт менаџмента тоталним квалитетом није био значајно примењиван у високом образовању (и образовању уопште), због сложености чинилаца који утичу на квалитет образовања: ставови и вештине наставника, способности и мотивација студената, организација, садржаји, вредности и постојећа структура, као што су правила, прописи, закони и слично. У наредном периоду требало би о квалитету размишљати у смислу успостављања жељене организационе културе. Такво схватање квалитета у високом образовању „мерено на основу потреба и очекивања заинтересованих страна“ има најмање две димензије: структурне димензије (Пословник о квалитету, дефиниције процеса, инструменти, алати) и димензије вредности организације (знања, вредности, ставови и понашање).

Крајњи циљ система менаџмента квалитетом заснованог на *TQM* концепту је остварење пословне изврности, при чему се постављају и анализирају финансијски и нефинансијски параметри пословне и академске успешности установе. Нефинансиски параметри пословне

изврности су веома значајни за високошколске установе и обухватају (*Kaplan & Norton, 1996; Настасић, Николић, Рошуљ, Марковић, 2015*):

- однос са студентима и осталим заинтересованим странама (разумевање, испуњавање и превазилажење њихових потреба, захтева и очекивања);
- ефикасност кључних процеса у установи (који стварају додатну вредност за студенте и остале заинтересоване стране и доприносе освајању и задржавању конкурентске предности) и
- учење и развој (способност установе да се прилагођава променама кроз компетентност запослених и развој знања, ставова, вештина и способности који су актуелни и атрактивни у економији и друштву знања)].

Постизање пословне изврности (заузимање водеће тржишне позиције) и креирање услуга изузетног квалитета основни су предуслови опстанка, раста и развоја усанова. Пословна изврност није лоцирана у једној пословној функцији, већ је резултат њиховог синхронизованог деловања, према прецизно дефинисаним циљевима пословања и требало би да буде циљ сваког запосленог. Да би се остварила неопходно је да „глас стуената и заинтересованих страна“ постане покретач свих активности: од дефинисања циљева и стратегије, преко развоја услуга и процеса, до избора интерних и екстерних стандарда за мерење перформанси.

2.4.3. Модели пословне изврности

У историјском смислу, прва релевантна награда за на националном нивоу била је Демингова награда успостављена у Јапану 1951. године. Демингова награда није се бавила пословном изврношћу, јер у то време таква синтагма није ни постојала, већ је награђивала истакнуте појединце и организације за изучавање и примену *TQMa*, који је у својим почецима доживљаван као нова филозофија и чак као права рапаса за пословање (*Јелић, 2003*). Иако је последњих година Јапанска награда за квалитет постала значајнија од Демингове, ова потоња остаје претеча свих данас релевантних модела пословне изврности. Посебно значајна је *Malcolm Boldrige National Quality Award (MBNQA)* успостављена у САД 1987. године, којој је кључни циљ био подизање конкурентности, а кључни алат – подизање квалитета, све то у нескривеној намери да се одговори на изузетно јаку конкурентност јапанске привреде. (*Јелић, 2003*)

Велики допринос у приближавању модела пословне дали су међународни стандарди, посебно стандарди серије ISO 9000. који су дефинисали шта су праве ствари које треба да буду уређене у једној установи, а што проверавају екстерни оцењивачи у независној провери. Истовремено, модели пословне изврности су отишли корак даље. Њихов задатак је постао: не само да покажу шта су праве ствари, већ да укажу и пут како се до правих ствари долази. (*Орлић, 2003*)

Препознавањем овог изазова на европском плану дошло је 1989. године до стварања Европске фондације за менаџмент квалитетом (*EFQM*) са стратешким циљем да се промовише светска класа приступа менаџменту у европским организацијама која води ка „одрживој изврности“. Европска фондација за менаџмент квалитетом (*EFQM*) је пословну изврност сагледала кроз „истакнуте праксе у управљању организацијом и постизању резултата (*Јелић, Трајковић, 2011*)“.

Европска награда за пословну изврност представља најбољи еталон за мерење изврности међу развијеним чланицама Европске уније. Када је реч о будућим чланицама, за велику већину организација у њима, *EFQM* модел је преамбициозан и углавном обесхрабрујући да би се успоставио као мерило пословне изврности у реалном пословном окружењу.

У Републици Србији је 1994. године успостављена награда за квалитет на националном нивоу - ОСКАР КВАЛИТЕТА, која је од 2002. године прерасла у националну награду за пословну изврност уз коришћење сопственог *FQCE* модела изврности. Награду додељује Фонд за културу квалитета и изврност³, часопис „Квалитет и изврност“ у сарадњи са Привредном комором Србије, а под покровитељством Министарства привреде – ресорног министарства за

³ <http://www.fqce.org.rs/>

Инфраструктуру квалитета и безбедност производа на тржишту, који су у оквиру својих активности ангажовани на праћењу и подстицању унапређења квалитета у Србији.

Национална награда за пословну изврсност – „ОСКАР КВАЛИТЕТА“ додељује се сваке године, за врхунске резултате постигнуте на развоју и унапређењу организационе и пословне конкурентности, као и културе квалитета у Србији и окружењу. Награда представља снажан мотивациони фактор на путу ка пословној изврсној организација и подстицај развоју укупне климе за унапређење квалитета у нашој земљи. Награда није од значаја само награђенима, већ и свим осталима који учествују на конкурс, јер им омогућава: само-оцењивање; добијање објективне оцене унапређења перформанси организације оцењивањем од стране неутралног оцењивачког тима; упоређење са другим успешним организацијама; процену сопствених тржишних могућности; стварање климе за квалитет и његово унапређење; медијску презентацију и на друге начине доприноси афирмацији организације.

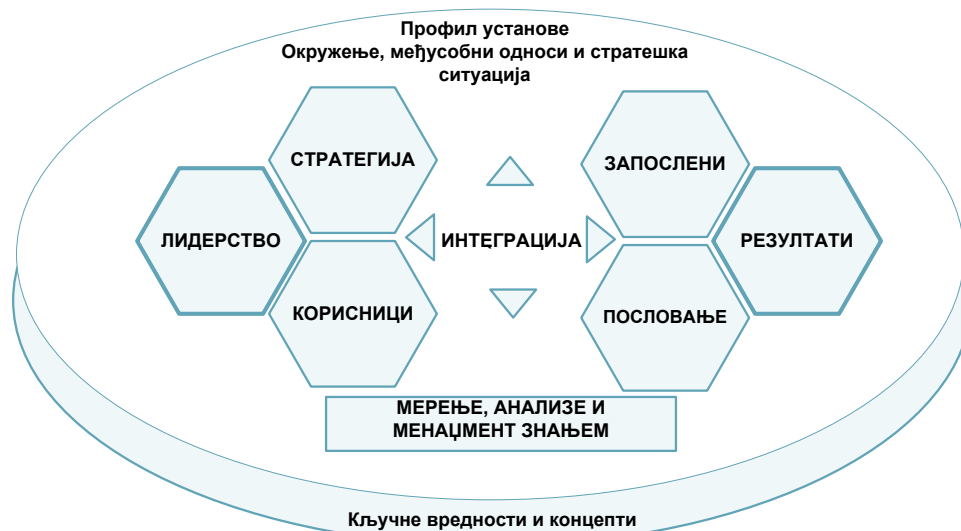
Награда се од 2013. године, уместо у две додељује у четири категорије:

1. Оскар квалитета за велике организације (приватни сектор и услужне делатности);
2. Оскар квалитета за мале организације (приватни сектор и услужне делатности);
3. Оскар квалитета за јавни сектор;
4. Оскар квалитета за организације ван територије Републике Србије.

Модел награде ОСКАР КВАЛИТЕТА, конципиран је по угледу на Европску награду за квалитет, на основу девет критеријума. Модел је до сада доживео више ревизија, у складу са променама европског (*EFQM*) модела. Према последњој ревизији *FQCE* модела изврсној из 2010. године оцењивање се врши према девет критеријума: 1) Лидерство; 2) Стратегија; 3) Људски ресурси; 4) Партнерство и ресурси; 5) Процеси, производи и услуге; 6) Резултати - Корисници; 7) Резултати у области људских ресурса; 8) Резултати – Друштвена заједница; 9) Кључни резултати.

У Републици Србији Оскар квалитета је 2013. године додељен Високој школи за пословну економију и предузетништво из Београда за области: лидерство, стратегија и резултати друштвена заједница.

MBNQA модел за образовање (Слика 2.8) заснован је на основном, пословном моделу, који је применљив на све организације, укључујући и образовне.



Слика 2.8. MBNQA модел за образовање

Извор: Baldrige Excellence Program (2015). Baldrige Excellence Framework: A System Approach to Improving Your Organization' Performance (Education). Gaitherburg, MD: U.S. Department of Commerce, National Institute of Standards and Tehnology. <http://www.nist.gov/baldrige/enter/education.cfm>

Модел за образовање први пут је примењен 1999. године. Прилагођавање *MBNQA* критеријума представља превођење концепата пословне изврсној на сличан концепт изврсној у образовању. Захтеви критеријума за мерење перформанси изврсној у образовању подељени

су у седам категорија (*MBNQA*, 2011-2012: 1): 1) Liderство; 2) Стратешко планирање; 3) **Усмерење на кориснике**; 4) Мерења, анализа и менаџмент знањем; 5) **Усмерење на запослене**; 6) Усмерење на пословање; 7) Резултати. Наведени критеријуми помажу образовним установама да остваре и одрже највиши национални ниво⁴: исхода учења студената; задовољства и укључивања корисника; резултата производа и услуга и ефикасности процеса; задовољства и укључивања запослених; друштвене одговорности.

MBNQA критеријуми за образовање засновани су на скупу међусобно повезаних кључних вредности и концепата (*MBNQA*, 2011-2012: 49):

- визионарско лидерство;
- изврсност усмерена ка студентима;
- организационо и индивидуално учење;
- вредновање запослених и пословних партнера;
- агилност;
- усредсређеност на будућност;
- управљање иновацијама;
- управљање на основу чињеница;
- друштвена одговорност;
- фокусирање на резултате и стварање вредности;
- системска перспектива.

Сваки од концепата и кључних вредности је детаљно објашњен и вреднован у самом моделу награде. Кључне вредности и концепти представљају основу за одлучивање, имплементацију и унапређење целокупног пословања, а њихова уградња у веровања, вредности и норме понашања запослених представља начин за постизање високих перформанси и повећање задовољства корисника. (*MBNQA*, 2011-2012: 49)

Основни елементи модела су: профил установе, перформансе система и основа система.

Профил установе дефинише окружење у оквиру кога установа обавља делатност, међусобне односе и стратешку ситуацију [конкурентско окружење, стратешке изазове (снаге, слабости, могућности и претње), и перформансе за побољшавање система менаџмента].

Перформансе система могу се поделити у шест категорија које се налазе у средишњем делу модела и дефинишу процесе и остварене резултате. Liderство, стратешко планирање и усмереност на кориснике представљају лидерску тријаду. Ове категорије су постављене заједно да нагласе значај лидерског усмерења на студенте, заинтересоване стране и стратегију. Менаџмент одређује правац деловања и тражи повољне прилике за наредни период. Усмерење на запослене, пословање и резултати представљају тријаду резултата. Запослени кроз кључне пословне процесе остварују академске и пословне резултате. Хоризонтална стрелица повезује тријаде лидерства и резултата, које су критичне за успех установе, при чему треба нагласити значај повратне спреге за остварење ефективних перформанси система менаџмента.

Основе система – Мерења, анализа и управљање знањем су основа за ефективно управљање установом на бази релевантних чињеница, са циљем побољшавања перформанси и конкурентности. Системски приступ менаџменту је кључни принцип овог модела. Установа се третира као систем међусобно повезаних делова, постављених у складу са принципима менаџмента квалитетом и кључним вредностима.

Принципи *EFQM* модела пословне изврсности (стварање додатне вредности за корисника, креирање одрживе будућности, развој организационе способности, примена креативности и иновација, лидерство кроз визију, инспирацију и интелигентно управљање агилношћу, ангажовање талентованих људи и одрживи изврсни резултати) представљају основу за остварење одрживе изврсности у установи и успостављање изврсне организационе културе. (<http://www.efqm.org/efqm-model/fundamental-concepts>)

⁴ <http://www.nist.gov/baldrige/enter/education.cfm>, сајту последњи пут приступљено 01.06.2016. године

Примена модела за обезбеђење квалитета у високом образовању је од самог почетка била спорна у академским круговима. Главна полемика је вођена око претпоставке да су модели квалитета, који се заснивају на TQM филозофији, првобитно развијени за производне и пословне организације, неподобни за окружење високог образовања из више разлога. Међутим, последњих година се од високошколских установа, посебно на институционалном нивоу, захтева ефективна менаџмент методологија. Модели квалитета засновани на захтевима фамилије стандарда *ISO 9000*, *EFQM* и *MBNQA* у комбинацији са различитим педагошким моделима и стандардима и препорукама за обезбеђење квалитета на европском простору високог образовања, омогућавају ефективно обезбеђење квалитета у настави и ненаставној подршци са циљем постизања академске изврности.

Међутим, дешава се да иако су организациони процеси ефикасни, изостаје побољшање квалитета процеса високог образовања, односно да нису значајно побољшана ни предавања, ни процес учења. *Newton* (2000: 153) сматра да почетком XXI века концепт квалитета у образовању још увек није био довољно развијен, оријентисан и свеобухватан. С тим у вези, квалитет у образовању треба усредсредити на увођење нових вредности, знања, вештина, способности и ставова у професионално понашање наставног особља, са циљем утицаја на процес наставе и учења (*Ehlers*, 2006б, 2007а, б), а сам квалитет образовања требало би да буде резултат заједничког ангажовања наставног особља и студената у реалним условима процеса учења (*Ehlers*, 2004, 2005а, 2006а). У периоду који је претходио Болоњском процесу, сматрало се да стратегија за побољшање квалитета образовног процеса директна последица беспрекорног тока: планирање, припрема и извођење наставе. Усредсређеност на исходе учења наглашава значај компетенција, које наставном особљу и студентима омогућавају да функционишу као компетентни ствараоци квалитета у побољшаном образовном окружењу. Из тог разлога, успешне образовне установе се све више фокусирају на промене, развој квалитета и иновације. (*Ehlers*, 2006б, 2007а, б, с, *Ehlers*, 2009).

Ефикасно и ефективно успостављање поступака за обезбеђење квалитета подразумева развој културе квалитета, која је подсистем организационе културе високошколске установе, која резултује понашањем, ставовима, активностима и процесима који пружају вредност кроз испуњавање потреба и очекивања корисника и других релевантних заинтересованих страна. У наставку рада теоријски су обрађени организациона култура и задовољство корисника у високошколским установама.

3. ОРГАНИЗАЦИОНА КУЛТУРА У ВИСОКОШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА

У овом поглављу описан је развој концепта организационе културе и дати су основни појмови у вези са организационом културом (дефиниције, садржај, структура, снага организационе културе), настанак, развој и управљање променама организационе културе, као и утицај културе на перформансе установе.

3.1. Појам организационе културе

Када постигнете културну перспективу, бићете запањени колико је корисна. Одједном је свет много јаснији. Неправилности су објашњене, сукоби и отпори променама се боље разумеју, а најважније је повећање усредсређености, јер култура представља извор мудрости.

Schein, 1999: 191

3.1.1. Развој концепта организационе културе

Да би на прави начин схватили и описали организациону културу и факторе који установу чине успешном или неуспешном, морате бити део те установе.

Концепт организационе културе постао је популаран крајем 1970-их и почетком 1980-их година (*Deal & Kennedy, 1982; Hofstede, 1981; Ouchi & Price, 1993; Pettigrew, 1979; Schwartz & Davis, 1981, Schein, 1985*), и врло брзо један од најутицајнијих и најконтроверзнијих концепата у менаџмент истраживањима и пракси (*Crane, 1995; Jarnagin & Slocum, 2007*). (*Linnenluecke, Griffiths, 2010: 358*)

Међутим, оно чиме се бави организациона култура изучавало се и знатно раније. *Henry Fayol* (1841-1925), један од оснивача модерне науке о организацији, у свом делу *Administration Industrielle et Generale* (*Henry Fayol, 1916*) наводи 14 принципа управљања организацијом, међу којима је и „дух фирме“ (*l'esprit de corps*), односно захтев за постојањем снажне организационе културе. Истраживање учинка запослених и услова рада у *Howthorn* радионицама у *Western Electric Company* у Чикагу, тридесетих година XX века, показало је да на продуктивност организације значајан утицај имају морал, групна динамика, начин контроле, односи међу запосленима и бихејвиористички приступ мотивацији, што су *Barnard* (1938) и *Mayo* (1945) описали као „хуману страну организације“.

Jaques (1952) је у својој књизи „Промена културе фабрике“ (*The Changing Culture of Factory*) дао појмовно одређење културе фабрике (предузећа). *McGregor* (1960) је кроз Теорију X (негативан став према запосленима - људи су по природи лењи, не воле да раде и не занима их лични развој) и Теорију Y (позитиван став према запосленима и креирање повољне социјалне климе у организацији - људи су по природи вредни, воле да раде, заинтересовани су за лични развој и треба им омогућити да доказују своје способности) објаснио две доминантне карактеристике организационе културе (*Fazaeli, 1998:2*).

Почетак системског изучавања феномена организационе културе везује се за *Pettigrew* (1979), који је у свом чланку „Анализа организационих култура“ (*On studying organizational cultures*) увео и илустровао појам културе, са становишта социологије и антропологије.

У пословном окружењу, догађај који је скренуо пажњу на феномен организационе културе био је успех јапанских компанија, тачније њихов бум на светском тржишту, нарочито после друге нафтне кризе (1979), уз истовремено губљење конкурентских предности од стране америчких компанија. Покушај превазилажења те ситуације био је промена мисије и стратегије америчких организација. Ипак, неке америчке компаније нису биле у стању да се супротставе надирању високо квалитетне јапанске робе. Теоретичари и практичари су настојали да открију и проуче

кључне факторе који су довели до успеха јапанских компанија (да би их применили и у другим организацијама са сличним ефектима). Као два заједничка именитеља успеха издвоји су се јапанско схватање квалитета и специфичан однос руководиоца и запослених према послу и компанији, из којег проистиче њихова посвећеност.

Проучавања пословне праксе „најбољих организација“ у САД и Европи показала су да и у њима влада сет пожељних вредности које подстичу спремност на акцију, самосталност, отворену комуникацију, мањи број формалних баријера и сл. Афирмацији проучавања организационе културе, допринела су и бројна искуства мултинационалних компанија, аквизиције и мерцери, који су учестали под утицајем глобализације, као и искуства компанија из Западне Европе, које запошљавају велики број страних држављана, јер је уочено да разлике у националним културама утичу на организациону културу, па могу утицати и на перформансе организације. (Јанићијевић, 1997; Настасић, 2006; Цвијановић, Лазућ, Настасић, 2006).

Када се овај аспект пренесе на високошколске установе, може се повезати са утицајем националне и институционалне културе на мобилност и међусобно признавање студијских програма и степена студија, као и заједничку сарадњу у области образовања и на истраживачким пројектима. Осим тога, мобилност обухвата студенте, наставно и ненаставно особље из конфликтима захваћених подручја, у периоду док се не стекну услови да се врате у матичне земље (*Yerevan Communiqué*, 2015: 3).

Прве значајне књиге о утицају организационе културе на успех јапанског пословања, као и о утицају организационе културе на понашање менаџмента и остваривање конкурентске предности написали су:

- Ouchi (1981) - „Теорија Z : Како америчко пословање може да одговори на јапанске изазове“ (*Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge*)
- Pascale & Athos (1982) - „Уметност јапанског менаџмента: Упутство за америчке директоре“ (*The Art of Japanese Management: Applications for American Executive*)
- Deal & Kennedy (1982) - „Корпоративна култура: Ритуали корпоративног живота“ (*Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*)
- Peters & Waterman (1982) - „У потрази за изврсношћу: Лекције из најбољих америчких компанија“ (*In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies*).

Развоју концепта организационе културе допринео је и Hofstede (1980) објављивањем резултата истраживања националних култура (*Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*), а Schein (1985) је у књизи „Организациона култура и лидерство“ (*Organizational Culture and Leadership*) приказао резултате истраживања организационе културе и дао њено свеобухватно појмовно одређење. У овом периоду истакнути научни часописи „*Administrative Science Quarterly*“ и „*Organizational Dynamics*“ (1983) издају посебне бројеве часописа посвећене организационој култури.

Литература која се бави концептом организационе културе била је изузетно популарна и до почетка 1990-их година објављено је више од 2.500 публикација (Alvesson & Berg, 1992). До данашњих дана на тему организационе културе објављено око 1.390.000 чланака и књига, док је на тему организационе културе у високом образовању објављено око 806.000 публикација.

У процесу развоја концепта организационе културе постоје три развојне фазе (види Табела 3.1). Прва фаза представља иницијалну концептуализацију коју карактерише увођење концепта организационе културе у науку и његова елаборација. Друга фаза представља научну концептуализацију, коју карактерише критичка анализа концепта и његова оцена, у смислу информисања и едукације заинтересованих страна. Трећа фаза представља наставак научне концептуализације и практичне примене концепта и карактерише је зрелост концепта. (Schneider, 1990; Јанићијевић, 1997). За земље Западне Европе и САД утврђен је период прелаза из друге у трећу фазу развоја концепта организационе културе. (*Дрљача*)

У Србији је прву књигу под називом „Организациона култура – Колективни ум предузећа“ објавио Небојша Јанићијевић 1997. године, што се може сматрати почетком увођења концепта организационе културе. Србија је имајући у виду најављене реформе и процес придруживања

Европској Унији, позиционирана у првој фази са тежњом уласка у другу фазу. Допринос томе види се у све интензивнијем теоријском и научном, али и у практичном деловању у овој области.

Табела 3.1 Фазе развоја концепта организационе културе

Развојна фаза	Карактеристике фазе		Србија
1. Фаза увођења и елаборације (Фаза иницијалне концептуализације)	Откривање концепта. Оригинални развој.	Западна Европа и САД ↓	↓
2. Фаза информисања и едукације запослених (Фаза научне концептуализације)	Критичка анализа. Оцена концепта.		
3. Фаза консолидације и прилагођавања (Фаза даље научне концептуализације и практичне примене)	Зрели концепт заснива се на ширењу теорије и практичној примени.		

Извор: прилагођено према **Дрљача, М.**, Култура квалитете и организације, http://kvaliteta.inet.hr/t_Kultura%20kvalitete%20i%20organizacije.pdf

3.1.2. Развој организационе културе у високом образовању

Шездесетих година XX века проучавање културе у високошколским установама првенствено се односило на студентску културу (*Davie*, 1956; *Bushnell*, 1960; *Pace*, 1960; *Becker*, 1963; *Clark*, 1963). *Clark* (1970, 1971, 1972, 1980) је изучавао организациону културу у високом образовању седамдесетих и осамдесетих година XX века. Главне теме којима се бавио су: суштинске разлике у установама високог образовања, са становишта интерних и екстерних аспеката (*Clark*, 1970); улоге веровања и лојалности у високошколским установама (*Clark*, 1971); сага о организацији, односно кључни фактори који утичу на формирање културног идентитета установе (*Clark*, 1972); академска култура (*Clark*, 1980); перспективе високог образовања (*Clark*, 1984) итд.

Dill (1982, стр. 307) је указао да највише сличности са јапанским организацијама и њиховим организационим културама имају академске установе и то на основу следећег: стални радни однос, колективно одлучивање, индивидуална одговорност, избори у виша звања који захтевају испуњавање одређених, формалних услова, и могу трајати годинама и имплицитне, неформалне евалуације. *Tierney* (1988: 7) је дошао до истог закључка, додавши да се у таквом окружењу више вреднује стварање знања (или способност решавања одређеног проблема), него крута хијерархија. Сматра се да су *Kuh & Whitt* (1988) и *Tierney* (1988) својим публикацијама поставили концептуалну основу на којој почивају истраживања организационе културе у високом образовању. *Kuh & Whitt* (1988) су у свој књизи дефинисали различите елементе култура и применили их на колеџе и универзитете. *Tierney* (1988: 8) је истражио утицај јаких култура на ефективност колеџа и универзитета идентификовањем шест кључних димензија културе (окружење, мисија, социјализација, информације, стратегија и лидерство), као како понашање лидера утиче на успостављање и ширење организационе културе.

Истраживањем академске културе бавили су се и многи други теоретичари и практичари (*Gaff & Wilson*, 1971; *Freedman*, 1979; *Becher* 1981, 1987, 1990, 1994, 2001; *Austin*, 1991; *Barbosa & Cabral-Cardoso*, 2007; *Barney*, 2008; *Bartell*, 2003; *Becher*, 1981; *Bergquist*, 1992; *Bergquist & Pawlak*, 2008; *Dill*, 2012; *Douglas, Dubrow & Matthew*, 2005; *Ehlers*, 2009; *Fazaeli*, 1998; *Fralinger & Olson*, 2007; *Harvey & Stensaker*, 2008; *Hennigan*, 2005; *Lejeune & Vas*, 2009; *Love, Kuh, MacKay, Hardy*, 1993; *Mabawonku*, 2003; *Masland*, 1985; *Silver*, 2003; *Sporn*, 1999; *Sursock*, 2011, итд). Табела 3.2 приказује значајније књиге и чланке о организационој култури у високом образовању.

Табела 3.2 Неке од најзначајнијих књига и чланака о организационој култури у високом образовању

Година	Аутор	Књига/ чланак
1970	B.R. Clark	The Distinctive College
1971	B. R. Clark	Belief and Loyalty in College Organization

Година	Аутор	Књига/ чланак
1971	J.G. Gaff, & R.C. Wilson	Faculty Cultures and Interdisciplinary Studies
1972	B. R. Clark	The Organizational Saga in Higher Education
1979	M. Freedman	Academic Culture and Faculty Development.
1980	B. R. Clark	Academic Culture
1981	T. Becher	Towards a Definition of Disciplinary Cultures
1984	B. R. Clark	Perspectives in Higher Education.
1988	G.D. Kuh & E.J. Whitt	The Invisible Tapestry. Culture in American Colleges and Universities
1988	W.G. Tierney	Organizational Culture in Higher Education: Defining the Essentials
1991	A. E. Austin	Faculty Cultures, Faculty Values
1992	W.H. Bergquist	The Four Cultures of the Academy: Insights and Strategies for Improving Leadership in Collegiate Organizations
2001	Becher & Trowler	Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines
2002	A.J. Kezar, P.D. Eckel	The Effect of Institutional Culture on Change Strategies in Higher Education: Universal Principles or Culturally Responsive Concepts?
2008	W.H. Bergquist & K. Pawlak	Engaging the Six Cultures of the Academy: revised and expanded edition of The four cultures of the academy, The Jossey Bass higher and adult education series, San Francisco.
2008	L. Harvey & B. Stensaker	Quality culture: understandings, boundaries and linkages
2009	U.D. Ehlers	Understanding quality culture

Изворно ауторско

Високошколске установе у Србији биле су приморане да значајно измене своје пословање од 2000. године. У главне факторе промена убрајају се: промена закона и прописа у области високог образовања и захтеви за обезбеђење и побољшавање квалитета услуге високог образовања и успостављање културе квалитета, у складу са принципима Болоњске декларације; успостављање тржишних механизма и све доминантније учешће приватног сектора у високом образовању, као и страних високошколских установа; неповољна промена демографије; промене у начину финансирања, итд. Наведене промене довеле су и до преиспитивања постојеће организационе културе, а њен значај за успешно спровођење промена препознат је и у документу Националног Савета за високо образовање - Правилник о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа (2006), којим је дефинисано да:

- Високошколска установа утврђује стратегију обезбеђења квалитета, која је доступна јавности. Стратегија обезбеђења квалитета садржи... „опредељење за изградњу **организационе културе квалитета** (Стандард 1 – Стратегија обезбеђења квалитета)“.
- ... „Високошколска установа посебним мерама обезбеђује учешће студената у доношењу и спровођењу стратегије, стандарда, поступака и **културе обезбеђења квалитета** (Стандард 3 – Систем обезбеђења квалитета).“

Наведена формулација указује да је концепт организационе културе у Србији још у фази увођења, па је између осталог значајно објаснити појам организационе културе као и сличности и разлике између организационе и културе квалитета.

3.1.3. Дефиниције организационе културе

У научном окружењу антрополога постоји изрека да је риба последње створење, које открива воду. Тако је и са организационом културом и запосленима. Запослени раде у културном контексту који утиче на сваки аспект њиховог рада, а опет концепт културе је најнеухватљивији и најтежи за дефинисање. Отуда је разумљива и бројност и разнородност покушаја њеног дефинисања и концептуализације. (*Спасојевић Бркић и сарадници*, 2012: 38-39).

На путу ка појмовном одређењу организационе културе није могуће заобићи појам култура. Концепт културе је стар колико и организовано друштво. Реч култура потиче од латинске речи *colere, cultura* и значи гајити, неговати (*Вујаклија*, 1980: 485, а односи се на обрасце понашања и симболичку структуру (*Williams*, 1983: 87, *Ehlers*, 2009: 345). Под културом се подразумевају традиција, филозофија, етика, идентитет, обичаји, навике, систем вредности, ставови, мерила, норме понашања одређене друштвене групе. Култура је „укупност моралне, друштвене и производне делатности друштва (*Анић*, 1994: 406)“, и дефинише и као „укупност образовања, знања, вештина, етичких и социјалних осећаја, друштвеног опхођења и понашања појединца у односу са другима (*Анић и сарадници*, 2004: 285)“. Култура има одређену, динамичну сврху и инструменте (вредности, етика, правила, системи знања), који су развијени да потпомогну достизање циљева групе (*Mabawonku*, 2003: 117; *Ehlers*, 2009: 345). Знање омогућава људима да разумеју себе, своје окружење и утицај образовања (*Kinuthia & Nkonge*, 2005; *Ehlers*, 2009: 345).

Култура је једна од најкомпликованијих речи, јер представља важан концепт у различитим научним областима (*Williams*, 1976: 76-77), као што су антропологија, социологија, психологија и менаџмент, па се самим тим и дефиниције културе разликују у зависности од области у оквиру које су развијене. *Helmreich & Merrit* (1998) наглашавају да психолози дефинишу културу делећи је на њене саставне елементе, док се антрополози и социолози фокусирају њену јединственост, социјално наслеђе и тешкоће у манипулацији истом. Менаџери описују културу као нешто чиме се може управљати и манипулисати (*Sandoval*, 2005: 32-33). Трагајући за универзалном дефиницијом културе *Kroeber & Kluckhohn* (1952) су изучили 160 различитих дефиниција културе, које су класификовали у шест категорија:

1. прегледне – свеобухватне, које на различите начине описују културу на основу њених карактеристика;
2. историјске – описују културу као веровање или понашање које је карактеристично за више генерација;
3. нормативне – описују културу као правила и норме које постављају начин живота и рада у одређеном социјалном окружењу;
4. психолошке – објашњавају културу терминима као што су прилагођавање, учење и решавање проблема;
5. структуралне – по којима је култура моделована и организована;
6. генетичке – фокусиране на то да је култура производ или артефакт социјалне интеракције.

Током развоја организационе културе установљено је да је концепт културе више укорене у теоријама групне динамике и групних процеса него у антрополошким теоријама. Стога при проучавању организационе културе, није неопходно у потпуности дешифровати језик или норме понашања, већ треба уочити разлику, односно специфичност одређене установе. (*Schein*, 1999: 191)

Појам организационе културе одређен је најмање двома битним одредницама. Прва се односи на бројност појмова који се у литератури користе као синоними за организациону културу и могу да изазову забуну: корпорацијска култура, корпоративна култура, култура компаније, унутрашња култура компаније, култура унутар компаније, култура у фирмама, култура друштва, култура предузећа, пословна култура, предузетничко-пословна култура, предузетничко-организациона култура, предузетничка култура, култура пословног система, култура организације и сл. (*Дрљача*). Друга се односи на бројност различитих појмовних одређења што се може објаснити „младошћу“ концепта организационе културе (*Јанићујевић*, 1997: 38).

Неки истраживачи фокусирали су се на когнитивне аспекте културе (*Schein*, 1985; *Hofstede*, 2001), док су се други концентрисали на понашање (*Cooke & Rousseau*, 1988; *Weisinger & Salipante*, 2000). За описивање и дефинисање културе коришћени су: обрасци размишљања и понашања (*Taylor*, 1871), комуникација (*Hall*, 1979), вредности, веровања и очекивања (*Van Maanen & Schein*, 1979; *Schwartz & Davis*, 1981, *Linnenluecke & Griffiths*, 2010: 358), учење (*Spradley*, 1980), симболи, церемоније и митови (*Ouchi*, 1981), идеје, симболи и значења (*Westrum & Adamski*, 1999; *Sandoval*, 2005: 32-33), итд.

У периоду од 1979. до 1985. године, концепт организационе културе, у САД и Западној Европи, налазио се у фази развоја, увођења и елаборације. У том периоду настаје мноштво разноврсних дефиниција организационе културе, јер је сваки аутор, који се бавио овом проблематиком, имао потребу да да своје схватање овог феномена. У релевантној литератури могу се наћи следеће дефиниције организационе културе (Табела 3.3).

Табела 3.3. Најзначајније дефиниције организационе културе

Аутор/-и	Дефиниција
Elliot Jaques (1952)	Култура је уобичајени и традиционални начин размишљања и деловања, коју у већој или мањој мери деле запослени и коју нови запослени треба да науче да би били прихваћени у организацији.
Lindesmith & Strauss (1956)	Култура управља перцепцијом о окружењу.
Eldridge & Crombie (1974)	Култура организације односи се на јединствено уобличавање норми, веровања, вредности и начина понашања појединаца и група у вези са обављањем свакодневних активности.
Louis (1980)	Организациона култура је сет значења које дели група људи.
Schwartz & Davis (1981)	Култура је модел веровања и очекивања која деле запослени. Веровања и очекивања продукују норме које снажно обликују понашање појединаца и група у организацији.
Deal & Kennedy (1982)	Култура је систем неформалних правила која највећи део времена управљају понашањем запослених.
Tunstall (1983)	Организациона култура се може описати као формирање заједничких веровања, обичаја, вредносног система, понашања и норми које су јединствене за дату корпорацију и представљају начин реализације активности, односно објашњавају модел понашања и емоционалних реакција у организацији.
Hofstede (1984)	Култура представља колективно програмирање ума које разликује чланове једне групе, од чланова друге групе.
Davis (1984)	Култура је модел заједничких вредности које запосленима дају значења и упућују на пожељан начин понашања у организацији.
Becher (1984)	Културу чине навике и начин рада; преношења знања, веровања, закон и морал, вербална и симболичка комуникација и њихова заједничка значења. Већер комбинује веровања, морал и значења са начином рада и заједничким интерпретацијама.
Schein (1985)	Организациона култура је модел основних претпоставки, вредности и норми које је дата група развила или открила учећи како да решава проблеме екстерне адаптације и интерне интеграције и који функционишу довољно добро да би били пренети новозапосленима као исправан начин мишљења и осећања у вези са тим проблемима.
Lorsch (1986)	Култура подразумева заједничка веровања руководиоца о томе како треба управљати запосленима и како треба да водити пословање.
Peterson et al (1986)	Култура обухвата заједничке вредности, претпоставке, веровања или идеологију коју запослени имају о својој организацији.
Kilmann, Saxton, & Serpa (1986)	Култура се може дефинисати као заједничка филозофија, идеологија, вредности, претпоставке, веровања, очекивања, ставови и норме које повезују одређену групу људи.
Scholz (1987)	Организациона култура је имплицитна, невидљива и интринзична свест организације која усмерава понашање запослених и настаје кроз њихово понашање.
Wilkins & Duer (1988)	Култура је заједничко знање запослених креирано њиховим међусобним деловањем које одређује специфични систем вредности организације.
Cooke & Rousseau (1988)	Организациону културу чине заједничка веровања и вредности које управљају начином размишљања и понашања запослених.
Lessem (1990)	Култура не постоји сама за себе, већ треба да обезбеди контекст унутар кога је испуњена примарна сврха организације.

Аутор/-и	Дефиниција
Kotter & Heskett (1992)	Култура представља сет међусобно повезаних вредности и начина понашања који су заједнички за групу и опстају у дужем временском периоду.
Trice & Beyer (1993)	Културе су колективни феномени који представљају одговоре људи на неизвесности и хаос, који су неизбежни у људском искуству.
Williams, Dobson & Walters (1993)	Култура представља заједничка и релативно стабилна веровања, ставове и вредности, које су присутни у организацији.
Brown (1995)	Организациона култура се односи на веровања, вредности и кроз искуство научене начине поступања, који су успостављени током развоја организације, који се манифестују кроз материјалне објекте и понашање запослених.
Helmreich & Merritt (1998)	Култура обухвата вредности, веровања, претпоставке, ритуале, симболе и понашање које је карактеристично за групу, посебно у односу на друге групе или организације.
Schein (1999)	Култура је скуп свих заједничких претпоставки које је група научила кроз историју организације.
Spradley (2000)	Култура је стечено знање којим се тумачи искуство и генерише одређен начин понашања.
Hofstede (2001)	Култура је колективно програмирање ума, које се не манифестује само у вредностима, већ је знатно очигледније кроз симболе, јунаке и ритуале.
Vaughan (2002)	Организациона култура поставља предуслове избора, који утичу на тумачења и одговоре запослених на дешавања у окружењу.
Jenny J. Lee (2004)	Организациона култура обухвата све оно што одређује понашање запослених на послу када их нико не посматра.
Schein (2004)	Културу чине заједничке базичне претпоставке, које је група научила решавањем проблема екстерне адаптације и интерне интеграције, које функционишу довољно добро да се могу сматрати валидним и стога се преносе новозапосленима као исправан начин сагледавања, мишљења и осећања у вези са тим проблемима.
Encyclopedia.com (2006)	Организациона култура је дефинисана преко: вредности, обичаја, ритуала, ставова и норми које деле чланови организације, које треба да науче и прихвате нови запослени.

Изворно ауторско

Истраживања феномена организационе културе су настављена и значај организационе културе препознат је и у пракси, али још увек не постоји општеприхваћена дефиниције која покрива већину истраживања у овој области. Током времена број дефиниција организационе културе се смањивао, а повећавао број заједничких елемената у њима. Дешавало се да су и сами аутори развијали и мењали претходно постављене дефиниције организационе културе (нпр. *Schein*, 1985; *Schein*, 1999; *Schein*, 2004).

Најчешће се организациона култура дефинише као комплексан образац веровања, очекивања, идеја, вредности и ставова (*Цвијановић*, 2004; *Милановић*, *Цвијановић*, *Лазућ*, 2010: 60), који је заједнички за све или већину запослених и проистиче из стеченог знања и искуства, а утиче на размишљање запослених и развој одређеног организационог понашања.

У релевантној литератури организациона култура у високом образовању има следеће синониме: академска култура (*Clark*, 1980; *Dill*, 1982; *Dill*, 2012), универзитетска култура или култура универзитета (*Bartell*, 2003; *Fralinger & Olson*, 2007; *Sporn*, 1999), институционална култура (*Kuh & Whitt*, 1988).

Организациона култура утиче на начин размишљања и понашања наставног и ненаставног особља, а њен утицај осећа се у свим аспектима пословања високошколске установе. С обзиром на специфичност ове делатности наставно особље би требало да студентима сем знања, вештина и способности пренесе и одређене вредности, веровања и норме понашања, које су карактеристичне за академско окружење, будућу професију и активну улогу у друштву, односно да постави основе њихове професионалне културе, као и да утиче на лични развој студената и спремност за учење током читавог живота. Табела 3.4 приказује неке од дефиниција организационе културе у високошколским установама.

Табела 3.4. Дефиниције организационе културе у високошколским установама

Аутор/-и	Дефиниција
Waller (1932)	Култура високошколске установе подразумева сложене ритуале који дефинишу начин функционисања установе.
Becher (1984)	Организациона култура у високошколским установама представља навике и вештине запослених да пренесу своје знање, веровања, закон и морал; језичке и симболичке облике комуникације и заједничка значења.
Birnbaum (1988)	Организациона култура сликовито приказује како запослени стварају друштвену стварност у установама кроз међусобне интеракције и тумачење истих.
Kuh & Whitt (1988)	Организациону културу у високошколском установама чине „заједничке претпоставке, вредности, веровања и норме понашања које усмеравају понашање појединаца и група у установи високог образовања и обезбеђују референтни оквир који даје значење догађајима у и изван кампуса. Интерпретативне шеме утичу на то какав је однос између наставног особља и студената, како запослени схватају и организују своје послове, учествују у доношењу одлука на нивоу установе и балансирају између одговорности према научној, стручној или уметничкој области и установи.
Tierny (1988)	Организациона култура је комплексна целина различитих садржаја, који се непрестано проширују и обухватају све што утиче на догађаје и активности на колеџу или универзитету
Bolman & Deal (1997)	Културу високошколске установе чине заједничке филозофије, идеологије, веровања, осећања, претпоставке, очекивања, ставови и вредности које одређују како установа ради.
Deal & Kennedy (1999)	Култура високошколске установе је сложена мрежа традиције и ритуала који се изграђују током времена док наставно и ненаставно особље, студенти и менаџмент установе раде и носе се са кризним временима, али и достигнућима. Културни обрасци су трајни, имају моћан утицај на перформансе, и обликују начин на који људи мисле, раде и осећају.
Deal & Peterson (1999)	Организациона култура у образовним установама представља неписана правила и традицију, норме и очекивања која прожимају начин понашања, облачења, комуникације (о чему се прича или шта су забрањене теме), сарадњу међу колегама, као и шта наставно особље мисли о свом раду и студентима.
Deal & Kennedy (1982) Bartell (2003)	Организациона култура у високошколским установама обухвата опште прихваћене вредности и веровања заинтересованих страна, који се заснивају на традицији и вербалној и невербалној комуникацији.
Прилагођено према <i>Seifert & Vornberg</i> (2002)	Култура високошколске установе је интеракција ставова и уверења заинтересованих страна унутар и изван установе, културних норми установе и веза између појединаца у установи.

Изворно ауторско.

У складу са наведеним разликама, организациона култура се може разматрати са аспекта: њеног садржаја, снаге, структуре, механизма стварања, односно промена, њеног ширег оквира и међузависности са другим аспектима организације (*Бркић и сарадници*, 2012: 39).

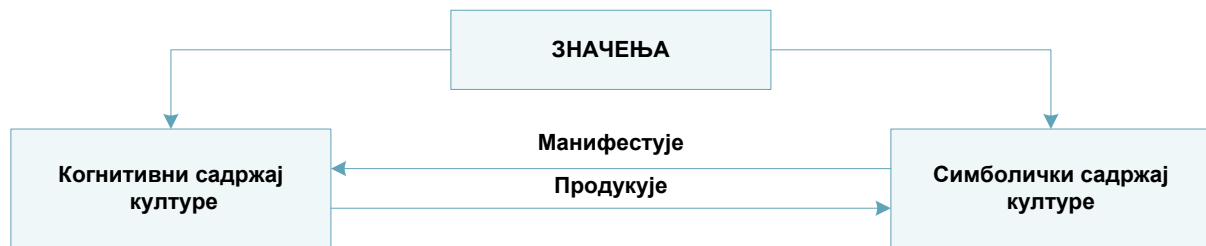
3.2. Садржај организационе културе

Најједноставнији и најчешћи начин поделе садржаја организационе културе је на когнитивну и симболичку компоненту (Слика 2.1).

3.2.1. Когнитивни садржај организационе културе

Когнитивни елементи су „оно заједничко“ што се налази у главама запослених, а које креира заједничко мишљење и понашање. У когнитивне елементе убрајају се: ставови о битним питањима, претпоставке, вредности, веровања, норме понашања. Когнитивне елементе није лако открити и мењати, јер су их запослени и студенти у великој мери прихватили као саставни део своје личности и често их уопште нису свесни. Парцијалне промене когнитивних елемената

организационе културе могуће су у смислу модификације или чак елиминације и замене другим. (Јанићијевић, 1997; Бркић-Спасојевић и сарадници, 2012: 39-40).



Слика 3.1. Однос симболичког и когнитивног садржаја организационе културе

Извор: Јанићијевић, Н. (1997). Организациона култура, Економски факултет Београд & Ulixes, Нови Сад: 48

3.2.1.1 Интерпретативне шеме

Интерпретативне или менталне шеме настају као резултат систематизације и генерализације знања и искустава. Дефиниција интерпретативне шеме коју су дали *Fiske & Taylor* (1991) каже да је то „когнитивна структура која представља организовано знање о одређеној врсти стимуланса“. Постоје различите врсте интерпретативних шема (Јанићијевић, 1997: 52):

- **Шема личности** представља организовано знање о одређеној врсти или типу личности, циљевима и карактеристикама и очекиваном понашању у специфичним ситуацијама.
- **Шема улоге** представља организовано знање о особинама и понашању које се очекује од особе у одређеној улози (нпр. шема наставног особља, ненаставног особља, студената, директора, декана, продекана итд.).
- **Шема ситуације** садржи сазнања и искуство о следу догађаја у неким типичним ситуацијама, као и очекиване начине понашања у датим ситуацијама.
- **Самошема (самоконцепт)** садржи знања која појединац временом стиче о себи и својим особинама из комуникације са другим људима. Самоконцепт утиче на понашање тако што сваки човек настоји да својим поступцима „оправда“, односно потврди слику коју има о себи. Интерпретативне шеме, које се односе на организациону културу, настају кроз заједничко искуство запослених детерминишући њихово мишљење и понашање.

Интерпретативне шеме имају снажан утицај на одлуке које се доносе у установи, јер на основу њих запослени и менаџмент тумаче одређене ситуације, реагују на догађаје или људе, и ефективно и ефикасно користе расположиве ресурсе. Међутим, интерпретативне шеме могу представљати и кочницу, јер запослени и менаџмент не реагују на прави начин на промене у окружењу. Компоненте интерпретативних шема запослених могу бити: **дескриптивне** (дефинишу узрочне односе између ствари, људи и појава и обухватају базичне претпоставке, метафоре и парадигме) и **прескриптивне** (дефинишу пожељан начин понашања и обухватају веровања, вредности и норме понашања). (Јанићијевић, 1997: 52-53; Настасић, 2006: 30; Цвијановић, Лазић, Настасић, 2006: 25-26).

3.2.1.2 Базичне претпоставке

Базичне претпоставке представљају најдубљу компоненту когнитивног садржаја (*Schein*, 1985, 1992) и превасходно имају дескриптивну функцију. Оне систематизују и генерализују основна сазнања и искуства о томе како функционише свет и каква је природа ствари које их окружују. Базичне претпоставке су суштина организационе културе, јер дешифрују вредности, стваралаштво и стварају културни модел, интерпретирајући реалност. Овај ниво је најтеже испитати, јер се подразумева и формира ван свесних активности. (Јанићијевић, 1997: 67)

Претпоставке су под јаким утицајем националне културе, а односе се на колективно решавање проблема екстерне адаптације и интерне интеграције. Претпоставке утичу на то шта запослени виде и мисле и како се осећају у вези са кључним питањима о функционисању установе. Базичне претпоставке на несвесном нивоу утичу на деловање и доношење низа одлука које даље обликују културу и подразумевају стварање заједничке стварности.

Базичне претпоставке могу се класификовати на различите начине, али се најчешће дефинишу у складу са следећих пет димензија (*Gluckhohn & Strotbeck*, 1961; *Schein*, 1985; *Јанићјевић*, 1997: 68):

- **Природа људског односа према природи.** У западним културама преовладава претпоставка да људи могу овладати природом. Када се ово пренесе на установу, иницира већу агресивност на тржишту. У културама далеког истока преовладава претпоставка да човек треба да се подреди природи. Постоје и културе у којима преовладава претпоставка да људи треба да живе у хармонији са природом.
- **Природа реалности и истине.** Културе се разликују према степену прагматизма (добро је оно што је корисно) и морала. Претпоставке о природи реалности обухватају одређене ставове о времену и простору.
- **Природа људске природе,** коју је *Mc Gregor* (1960) објаснио кроз теорију X и теорију Y (види 3.1.1).
- **Природа људске активности.** По овој димензији разликују се две основне претпоставке: чинити и бити. Прва, претпоставља да људи доказују своје постојање тако што нешто чине, мењају ствари, праве разлику – карактеристично за западне културе. Друга, претпоставља да су људи у својим активностима оријентисани на постојање – карактеристично за источњачке културе.
- **Природа међуљудских односа.** По критеријуму хијерархије у међуљудским односима и дистанце моћи разликују се аутократске и демократске културе. Према претпоставци о односу појединца и групе разликују се индивидуалистичке и колективистичке културе.

Претпоставке су међусобно повезане и постоји тенденција њиховог груписања, што је довело до открића културних парадигми. Културне парадигме представљају заокружене целине, односно моделе међусобно конзистентних базичних претпоставки, које снажно утичу на начин размишљања запослених и тешко се мењају. Када се ситуација у окружењу установе промени, јавља се потреба да се промени и понашање руководства и запослених, па културна парадигма постаје баријера променама (*Shutz*, 1995; *Јанићјевић*, 1997: 73-74).

3.2.1.3 Вредности

У другој половини 1980-их и током 1990-их година већи број теоретичара из области: управљања људским ресурсима, управљања знањем, лидерства, интелектуалног и друштвеног капитала и пословне етике препознаје и наглашава значај етичког аспекта или кључних вредности (*Collins & Porras* 1996; *Covey* 1989; *Anderson* 1997; *Becker* 1998; *Romzek* 1989; *Shamir* 1990; *Putnam* 1993; *Fukuyama* 1995; *JJ Dahlgard et al.* 1998; *Nahapiet & Ghoshal* 1998; *SMP Dahlgard et al.* 1998; *SMP Dahlgard* 1999a, 1999b; *Brower et al.* 2000; *Dienhart* 2000; *Dahlgard & Dahlgard*, 2003).

Под вредношћу се најчешће подразумева пожељан начин понашања и стања којем треба тежити. „Вредности су постојана веровања да је одређени начин понашања или одређено циљно стање персонално или друштвено прихватљивије од супротног начина понашања или циљног стања (*Brown*, 1988)“, стога вредности управљају понашањем и процењивањем појединаца у одређеним ситуацијама (*Rokeach*, 1973) и указују на најзначајније карактеристике установе (*Williams*, 1979). У том смислу вредности представљају основ организационе културе (*Hatch*, 1993, *Sinha*, 1995; *Hassan*, 2007: 437) и опстају током времена, чак иако се промени састав запослених.

Општеприхваћене вредности и идеологија стварају правила, принципе, вредносне норме, морал, етику који повезују запослене, утичу на понашање запослених и воде их ка остваривању заједничких циљева (на нивоу појединаца, група и установе). Вредности и идеолошки ставови се не односе само на свакодневне активности и пословање, већ и на националне и европске циљеве високог образовања, који су релевантни за усаглашеност услуге високог образовања, задовољство студената и свих осталих заинтересованих страна. (*Schein*, 1985; *Ehlers*, 2009: 347)

Hofstede (2005: 8) сматра да „вредности представљају суштину културе, односно тежњу да се преферира одређено стање ствари. Усвајају се у најранијим годинама живота и обликују током

одрастања и образовања“. Вредности као примарни критеријум за оцену окружења утичу на начин понашања и одлучивања, јер представљају основ за разумевање доброг и лошег, природног и натприродног, моралног и неморалног итд. (Ehlers, 2009: 348-9) Ангажовањем у одређеној установи појединац изграђени систем вредности прилагођава организационом, што се дешава током процеса социјализације. У неким случајевима може да се деси и супротан процес - индивидуализације, када се систем вредности организације прилагођава појединцу. (Sathe, 1985, Јанићијевић, 1997: 57-58).

Вредности показују ко су запослени, какве су им амбиције и шта могу да понуде установи (Mirabile, 1996). Установе управљане вредностима остварују боље перформансе (Kotter & Heskett, 1992), и у њима су најчешће успостављене, искомунциране и прихваћене следеће вредности: лидерство, отвореност, поверење, поштовање, поштење, интегритет, лојалност, правда и иницијатива, креативност и иновативност, тимски рад и сарадња, хумани однос и позитиван став према запосленима, квалитет, овлашћивање, делегирање, итд (Becker et al., 2001; Huang & Dastmalchian, 2006).

Интересантан је модел за оцену вредности који је поставио Barret (2006). Он свој модел заснива на холистичком (интегралном) приступу трансформацији културе и управљању вредностима (праћењем, мерењем и реаговањем на узрочне индикаторе перформанси - вредности и понашање, да би се култура прилагодила и била способна да одржи високе перформансе и оствари своју мисију) (Barret, 2006: 2). У складу са наведеним Barret је поставио Модел седам нивоа свести, у односу на који је дефинисао фокус појединаца и групе, као и позитивне вредности и понашање (Табела 3.5) (Barret, 2006: 12-16).

Табела 3.5. Фокус појединаца и група и позитивне вредности и понашање у односу на Модел седам нивоа свести

Ниво	Мотивација	Фокус појединца	Фокус групе	Позитивне вредности и понашања
7	Услуге	Несебично служити другима	Брига за човечанство, будуће генерације и планету	Друштвена одговорност, Брига за будуће генерације, Саосећајност
6	Чинити разлику	Чинити позитивну разлику у свету	Сарадња са и формирање савеза са другим групама	Менторство, Волонтерски рад, Свест о заштити животне средине
5	Интерна кохезија	Пронаћи смисао личног постојања	Усаглашеност чланова групе о заједничкој визији, мисији и вредностима	Поверење, посвећеност, интегритет, ентузијазам
4	Трансформација	Пронаћи слободу ослобађајући се страха о опстанку, осећају вољености и поштовању од стране колега	Укључивање чланова групе и додељивање овлашћења за доношење одлука.	Прилагодљивост, Стално учење, Одговорност
3	Само-поштовање	Осећај личне вредности	Увођење реда, остварење високих перформанси и ефикасности изазива поштовање и понос групе	Продуктивност, ефикасност и одговорност
2	Односи	Осећај сигурности, поштовања и љубави	Изградња хармоничних интерних односа који стварају осећај припадања	Отворена комуникација, Задовољство корисника, решавање конфликта
1	Опстанак	Задовољење физиолошких потреба	Успостављање финансијске стабилности и сигурности чланова групе.	Финансијска стабилност, профит и здравље запослених

Извор: Barret, R. (2006). Building a Values-Driven Organization – A Whole System Approach to Cultural Transformation. Oxford: Elsevier: 12-16.

Вредности и понашање могу се груписати и на начин како то приказује Табела 3.6. *Barret* је успоставио алат за културну трансформацију, који се примењује од 1997. године. У овој дисертацији за оцену вредности организационе културе коришћене су вредности које *Barret* наводи као значајне за образовне установе.

Табела 3.6 Алокација вредности и понашања према типовима вредности и позитивним и потенцијано ограничавајућим вредностима

	Индивидуалне вредности и понашања	Вредности и понашања у вези односа са другима	Организационе вредности и понашања	Друштвене вредности и понашања
Позитивне	Адаптибилност Посвећеност Поштење Интегритет Ентузијазам	Одговорност Саосећање Решавање конфликта Менторство Отворена комуникација Поверење Задовољство корисника	Стално учење Ефикасност Финансијска стабилност Продуктивност Професионални развој Профит Здравље запослених	Свест о заштити животне средине Брига о будућим генерацијама Друштвена одговорност Волонтерски рад
Ограничавајуће	Претерана предостројност	Ароганција Оптуживање Контрола Преношење информација Интерна конкуренција Манипулација	Бирографија Хаос Имиџ Сигурност посла	-

Извор: Barret, R. (2006). *Building a Values-Driven Organization – A Whole System Approach to Cultural Transformation*. Oxford: Elsevier: 24

У оквиру истраживања о кључним вредностима, које је спроведено у периоду од 1992. до 2000. године, у *Aarhus* пословној школи у Данској, сем наведених идентификоване су и следеће кључне вредности: лојалност и интегритет, одговорност, поузданост, док су као критичне негативне вредности издвојене: непоштење, негативан став, охолост, нелојалност (непоузданост), неодговорност и егоизам. (*SMP Dahlgaard* 1993, 1996, 1999a; *Kondo & SMP Dahlgaard*, 1994; *Dahlgaard & Dahlgaard*, 2003: 158).

Резултати многобројних истраживања показују да је поверење предуслов за добру комуникацију, изградњу међуљудских односа, развој компетенција и кооперативне културе. Поверење доводи до побољшања односа међу запосленима. Они су посвећенији и спремнији да се укључе (*Fukuyama*, 1995; *Gambetta*, 1988; *Putnam*, 1993; *Tyler & Kramer*, 1996), показују већу емпатију према колегама, корисницима, итд (*Mishira*, 1996). Према резултатима истраживања (*Phillips & Lord*, 1980; *Cohen* 1985; *Sansone*, 1986; *Deci et al.*, 1989; *Frey*, 1997; *Wagner et al.*, 1997; *Wiersma*, 1992; *Dahlgaard*, 2003: 154) додељивање признања и награђивање нису значајни мотивациони фактори, уколико не постоји поверење између лидера и запослених. Такође, у установама у којима се вреднује поштовање и тимски рад примећена је мања флукуација запослених (*Dearlove & Coomber*, 1999, *Hassan*, 2007: 437).

Уколико се менаџмент и запослени не придржавају истих кључних вредности потребни су знатно већи напори менаџмента да би се реализовале одређене активности. Правичност и доследност у примени успостављених процедура, процесу доношења одлука и расподела ресурса повећавају мотивисаност и посвећеност запослених (*Leventhal*, 1980; *Cohen*, 1985; *Lind & Tyler*, 1988). Наглашавање заједничке добробити у мисији и визији пружа запосленима осећај личне испуњености и појачава емотивну везаност за установу (*Goleman*, 1998). Негативан ефекат има и ситуација у којој се уместо подршке и додељивања признања за добре резултате, форсира контрола (*Deci et al.*, 1989). (*Dahlgaard*, 2003: 154)

Организационе вредности треба да буду јасне и сажете, и служе као нормативни или морални водич у одређеним ситуацијама (*Kuh, Whitt*, 1988; *Krueger*, 1996). Уобичајено је да постоји од две до шест вредности, које се не мењају током времена, а сталном комуникацијом постају

познате свим или бар већини запослених и дају им значајне смернице у вези пожељног начина размишљања и понашања (Krueger, 1996). Профитабилност не би требало да буде најважнија вредност организације, а поготово у државним високошколским установама, као непрофитним организацијама.

Табела 3.7 приказује категорије вредности организационе културе. Претерана и дугорочна манифестација аспиративних вредности, није у функцији развоја основних вредности и може да умањи достигнути ниво организационе културе. (Дрљача)

Табела 3.7. Категорије вредности организационе културе

Категорија вредности	Карактеристике
Основне вредности	- дубоко укорене у принципе пословања, - често дефинишу начин на који установа ради, - показују посебност установе у односу на друге.
Аспиративне вредности	- потребне су установи да би остварила своје циљеве, а тренутно јој неке од тих карактеристика недостају, - могу се створити изградњом нове стратегије или из нужде (када установа мења тржиште или делатност).
Карактеристике допуштеног понашања	- рефлектују понашање и социјални стандард који запослени мора да задовољи.
Случајне вредности	- развијају се спонтано без неког снажног подстицаја од стране менаџмента и јачају током времена, - уобичајено представљају рутинске интересе или карактеристике личности запослених.

Извор: Дрљача, М., Култура квалитете и организације,
http://kvaliteta.inet.hr/t_Kultura%20kvalitete%20i%20organizacije.pdf

Clark (1984) под академским вредностима подразумева: праведност, компетенције, слободу и лојалност. Према Sarton (1961) академске вредности су: интегритет, поштење, интелектуални развој и социјално-емотивна добробит студената. Институционалне вредности могу бити исказане као појмови (академска слобода, колегијално управљање) или симболичке интерпретације реалности, које друштвеним активностима дају значење и постављају стандарде понашања (Clark & Trow, 1966). (Kuh, Whitt, 1988: 133-134)

Три кључне активности наставног особља (настава, истраживање и услуге) (Balderston, 1995; Moore & Aney, 1993) промовишу одговарајуће академске вредности (Austin, 1990; Becher, 1987; Bowen & Schuster, 1986; Clark, 1963; Clark, 1984; Clark, 1983; Kuh & Whitt, 1988; Love, Kuh, MacKay & Hardy, 1993; Ruscio, 1987).

Прва кључна вредност односи се на примарну сврху високог образовања – наставу, која стреми, открива, генерише и преноси знање, истину и разумевање. Истраживање, писање, објављивање научне и стручне литературе и предавања су средства за извршење ове вредности. Знање и начин преношења знања зависе од научне, стручне или уметничке области (Becher, 1987). Постављање приоритета (у односу настава-научноистраживачки рад/уметничко стваралаштво-услуге) зависи од типа установе, институционалног лидера и менаџмента, и састава запослених, при чему би генерисање и преношење знања требало да буде најважнији задатак за сво наставно особље (Love et al. 1993: 39-40), мада се све више инсистира на повезаности наставе и истраживања. Овој вредности треба додати компетентност, креативност и иновације, поштовање студената, праведност, објективност, итд.

Друга кључна вредност обухвата академске слободе и аутономију (Baldrige, Curtis, Ecker & Riley, 1978; Love et al., 1993). Академске слободе су (Закон о високом образовању, члан 5):

- слобода научноистраживачког рада и уметничког стваралаштва, укључујући слободу објављивања и јавног представљања научних резултата и уметничких достигнућа;
- слобода избора метода интерпретације наставних садржаја;
- слобода избора студијских програма.

Наставно особље очекује да ради самостално (*Davis, Douglas & Douglas, 2007: 384; Koch, 2003; Love et al., 1993: 39; Mills, 1987: 9*), јер је индивидуални рад кључ за добијање признања и напредовање које зависи од самосталног истраживања, стипендија, писања књига и радова, или наставе (*Davis, Douglas & Douglas, 2007: 384; Owlia & Aspinwall, 1997: 530; Roffe, 1998: 77; Taylor & Hill, 1993*). Виши ниво стручности подразумева веће академске слободе (*Baldrige, Curtis, Ecker & Riley, 1978; Love et al., 1993: 39*). Аутономија универзитета и високошколских установа, као један од елемената друштвене одговорности дефинисана је правима високошколске установе на утврђивање: студијских програма, утврђивање правила студирања и услова уписа студената; уређење унутрашње организације; избор наставника и сарадника; располагање финансијским средствима; коришћење имовине и одлучивање о пројектима и међународној сарадњи (*Закон о високом образовању, члан 6*).

Трећа кључна вредност је колегијалност као начин интеракције запослених, у вези са начином доношења одлука на нивоу установе (*Austin, 1990; Becher, 1987, Bowen & Schuster, 1986; Clark, 1963; Kuh & Whith, 1988*). Наставно особље често сматра своју установу заједницом научних и уметничких радника, која им пружа подршку и могућност за друштвену и интелектуалну сарадњу. Према *Austin & Gumson (1983)* за наставно особље су значајнији интринзични (аутономија и академске слободе) од екстринзичних фактора (радно оптерећење или систем награђивања). Мешавина колегијалног (академског) доношења одлука и бирократског начина рада, промена организационих улога, одговорности и овлашћења доводи до прерасподеле моћи у високошколским установама. (*Kogan & Teichler, 2007: 13-14*) Јачина ове три вредности зависи од установе до установе и представља језгро професионалног идентитета наставног особља. (*Love et al., 1993: 39-40*)

У претходном периоду сматрало се да је важно да установа буде агилна, тј. способна да брзо, одлучно и ефикасно антиципира промене и суочи се са њима. Агилност промовише оптимистичко виђење да је промена добра и да установе вођене на ефикасан и ефикасан начин могу у потпуности да контролишу своје перформансе (*Yanosky, 2007: 152*). Међутим, установе би требало да буду „отпорне“ и на негативне промене које могу озбиљно да поремете пословање, тј. припремљене за ненамерне, намерне или природно узроковане инциденте (криза, ремећење, несрећа и ванредна ситуација), тако да могу да одговоре на њих и предузму одговарајуће мере, са циљем да се избегне застој у реализацији кључних услуга и процеса, или ако се инцидент деси да се опораве у што краћем временском периоду (*SRPS ISO/PAS 22399; 2009: 3*). Да би установа била отпорна на различите инциденте и брзо успоставила равнотежу после дејства инцидента (*resilience*), требало би да на располагању има вишак ресурса и вишак способности који могу да се искористе током ванредне ситуације (*Yanosky, 2007: 152*). Последице инцидента су, по правилу, озбиљније по установе које нису припремљене за такве ситуације.

С обзиром на опредељење Србије за европски пут, требало би да се додатно промовишу вредности на којима се заснива Европска Унија, као што су поштовање људског достојанства, слободе, демократије, једнакости, владавине права и поштовања људских права, укључујући и права припадника мањина. Ове вредности су заједничке државама чланицама и друштву у коме преовладава плурализам, забрана свих видова дискриминације, толеранција, правда, солидарност и једнакост између жена и мушкараца (*Уговор о Европској Унији, 1992, члан 2*).

Успостављање Болоњског процеса наглашава значај вредности које се повезују са активностима обезбеђења квалитета у високом образовању, као што су одговорност и побољшавање, које заједно креирају поверење у системе високог образовања и перформансе високошколске установе (*ESG, 2015: 7*). Заједнички циљеви чланица *EHEA* и *ERA* су да до 2020. године високо образовање ефективно допринесе изградњи инклузивног друштва, које је засновано на вредностима Европске Уније. Високошколске установе пружају знања, вештине и компетенције потребне за живот и иновативан и креативан рад. Студенти и запослени се подржавају и штите у остваривању права на академске слободе и представљају као пуноправни партнери у управљању аутономним установама високог образовања. Сем тога, подржавају се напори установа високог образовања у промовисању интеркултуралног разумевања. (*Yerevan Communiqué, 2015: 1-2*)

У функционисању установе може доћи до одређених проблема уколико: не постоје кључне вредности; или вредности нису довољно јасне и на прави начин промовисане; као и уколико вредности којих се лидер и менаџмент придржавају нису друштвено прихватљиве; или лидер и менаџмент нису способни да се придржавају прокламованих вредности, односно нису доследни у ономе што прокламују. Наведено доводи до одсуства осећаја припадности и лојалности, недовољног залагања запослених, пада морала итд. Узроци за наведено су одсуство лидерства, недовољна посвећеност вредностима; непоклапање индивидуалних и организационих вредности; недостатак поверења; недовољно повратних информација и недовољно транспарентни критеријуми награђивања. Решење наведених проблема захтева идентификацију и успостављање групних и индивидуалних вредности и норми, кроз комуникацију и усмеравање начина понашања, овлашћивање појединаца и развој међуљудских односа, ангажовање појединаца са осећајем једнакости и припадности, што мења начин размишљања и ставове појединаца у установи. (*Kuczmariski & Kuczmariski, 1995:45-53*)

3.2.1.4 Веровања

Када се одређена вредност устали у пракси функционисања установе и докаже као успешна, она се потискује у подсвест и трансформише у веровање. Веровање нам говори како свет функционише и које узрочно – последичне везе постоје између ствари и појава у реалном свету. Веровања су највећим делом подсвесног карактера, људи их користе по аутоматизму, а за последицу имају стабилност у понашању.

Запослени имају различита веровања, од научно заснованих до тривијалних. Нека веровања су „минијатуре“ свакодневног живота. Друга су значајна како за појединца, тако и за установу и друштво у целини. Принципијелна веровања су формална правила на основу којих се формулише стратегија, док свакодневна веровања утичу на то да се стратегија спроводи на прави начин. У ефикасним установама, принципијелна веровања усмеравају свакодневна веровања. Принципијелна веровања постоје у два облика. Екстерна веровања о одговорности и конкурентности установе, и интерна веровања о томе како управљати и усмеравати установу. То су принципи на којима се гради, одржава и развија установа, односно, филозофија пословања. Принципијелна веровања се ретко мењају, прихватају се као универзалне истине, а довољно су широке да се прилагоде различитим околностима. Оптималан број принципијелних веровања је три, максимално четири и требало би да буду јасна и прихватљива за све заинтересоване стране установе, како би били способни су да их примене у свакодневном понашању. Ако је стратегија изјава шта установа жели да оствари, установа возило како да се то оствари, онда су принципијелна веровања изјаве зашто установа жели да оствари стратегију. Да ли ће се стратегија реализовати зависи од тога да ли наведено одговара свакодневним веровањима, усађеним у људима, структури и системима унутар установе. Актуелна (привремена, пролазна и краткотрајна) веровања су правила и осећања о свакодневном понашању. Она су ситуациона и мењају се у зависности од околности и представљају „алат“ за преживљавање појединаца. (*Davis, 1984: 6, цитирано у Настасић, 2006: 29; Цвијановић, Лазућ, Настасић, 2006: 25*)

Drucker (1999) сматра да установа у току свог развоја долази до низа веровања и вредности о томе како функционише и како би запослени требало да се понашају, и то: 1) веровања о интерном и екстерном окружењу, студентима и осталим заинтересованим странама; 2) веровања и вредности дефинисане у мисији установе и 3) веровања о специфичној конкурентској предности установе. У сваком тренутку ове три групе веровања и вредности треба да буду: усклађене са реалношћу, међусобно усклађене, прихваћене од већине запослених и стално провераване и унапређиване. Дешава се да запослени и менаџмент јавно прокламују једну врсту веровања и вредности, али их се не придржавају. (цитирано према *Настасић, 2006: 29; Цвијановић, Лазућ, Настасић, 2006: 25*).

3.2.1.5 Норме понашања

У свакој установи и групи унутар ње развијају се одређена правила или норме понашања, које продукују устаљене обрасце или моделе понашања. Норма се дефинише као одређен, пожељан или обавезан начин понашања, којег запослени нису ни свесни, јер правила нису формална и

написана. Норме понашања могу бити прескриптивне, наметање пожељног начина понашања и проскриптивне, избегавања непожељног начина понашања и новозапослени и студенти треба да их усвоје релативно брзо (Пример: прича о пет мајмуна). Норме утичу на мишљење и понашање и запослених и студената, а исказују се кроз њихову везаност за установу, укључивање и допринос у вези са заједничким циљевима, односе и сарадњу, изостајање са посла и наставе, итд. Понекад норме отежавају или спречавају напуштање прихваћеног начина понашања. Ако већина запослених и студената прихвати исте норме, не би требало да долази до значајнијих конфликтних ситуација. (Јанићјевић, 1997: 66, Настасић, 2006: 30; Цвијановић, Лазућ, Настасић, 2006: 25-26)

3.2.2. **Симболички садржај организационе културе**

Симболи су видљив део организационе културе и могу бити материјални и нематеријални. Настају као резултат или последица заједничког мишљења и понашања, односно заједничких претпоставки, веровања, вредности и норми понашања. (Јанићјевић, 1997) „Симболи су речи, гестикулација, слике или предмети који носе одређено значење, познато онима који су припадници исте културе (Hofstede, 2005, стр. 7)“. Културни симболи се могу променити, потпуно нестати или се могу створити и усвојити нови симболи. Постоје разлике у стабилности симбола: религијски и традиционални симболи обично показују већу стабилност и подстичу већи сензибилитет, од оних који се користе у промотивне сврхе или као корпоративне ознаке. Најчешћа подела симбола је на: материјалне, семантичке, и бихејвиористичке.

3.2.2.1 Материјални симболи

Материјални симболи су највидљивији део организационе културе, јер манифестују одређене претпоставке, вредности, веровања и норме понашања и преносе их на запослене. Међутим, материјални симболи су углавном намењени студентима и осталим заинтересованим странама и имају за циљ стварање жељеног имиџа установе. Екстеријер и локација објекта могу да наговесте став установе по питању традиције. Најчешће ће установе са дугом традицијом, бити лоциране у здањима која представљају градитељске и архитектонске знаменитости. Док ће установе са краћом историјом, углавном бити лоциране у модерним пословним објектима. Изглед и локација објекта зависи и од могућности и спремности оснивача или власника да у њих улаже значајна финансијска средства. Ентеријер је погодно средство за стварање одређене климе, јер снажно утиче на понашање запослених и студената, односно на њихов осећај припадности. Уколико је у питању високошколска установа на којој се изучавају програми из области уметности пожељно је формирати галерије студентских радова у учионицама, ходницима и холу и на тај начин оплемени простор.

Лик установе настаје планираним, координираним и професионалним деловањем у обликовању појединих елемената визуелне презентације установе, који је усклађен са концепцијом маркетинга, односно са наступом установе у јавности, са циљем побољшавања њене препознатљивости. Основу лика установе представља књига графичких стандарда, која садржи стандарде примене елемената визуелне презентације за сваки конкретан и претпостављен случај, односно у коме се до детаља описује начин употребе корпоративних симбола као што су логотип (Слика 3.2), заштитни знак, слоган и др. (Марковић, Цветковић, 2009: 14)



Слика 3.2. Логотип ВШСС - Београдска политехника

Извор: Статут ВШСС Београдска политехника, члан 13. стр. 8, издање од 11.04.2014. године

Web site, као елемент визуелног идентитета високошколске установе, треба да има уникатан и атрактиван дизајн, и треба да одражава професионализам, креативност, и посвећеност запослених и менаџмента пословним изазовима. *Web site* високошколске установе је првенствено намењен актуелним и потенцијалним студентима, алумни асоцијацијама и другим заинтересованим странама и на њему треба да се налази информациони пакет установе, али и галерија радова студената, актуелна дешавања (информације о пројектима, најаве изложби,

успех студената на разним конкурсима) и сл. Агилне високошколске установе активне су и на друштвеним мрежама (*Facebook, Twitter, LinkedIn,...*) и интернет порталима, који се могу искористити за унапређење имиџа установе, привлачење нових студената, унапређење процеса подучавања и учења, побољшање задовољства студената итд. Документација високошколске установе (својим изгледом, садржајем, обликовањем текста и означавањем), такође, утиче на формирање одређене слике о установи код заинтересованих страна.

Начин облачења запослених и менаџера одражава њихова основна веровања и вредности. Одевање на послу подразумева поштовање одређених неписаних правила: бити елегантан, а ненаметљив, истаћи и сачувати ауторитет, а не деловати ни превише круто ни ноншарлантно. У високошколској установи важан је професионализам и компетентност, али понашање и изглед, јер запослени представљају своју установу. Сваки детаљ мора бити осмишљен и пажљиво одабран. Иако се држање строгих правила чини компликованим, она олакшавају избор, а грешке свODE на минимум. Уколико се на високошколској установи реализују програми из уметничког и техничко-технолошког поља за очекивати је да се ове две групе наставника и студената међусобно разликују. Начин одевања уметника ће готово по правилу бити необичнији, колоритнији и неформалнији, као и начин њихове комуникације и са студентима и са колегама.

3.2.2.2 Семантички симболи, приче и митови

Семантичке симболе представљају: језик, жаргон, метафоре, приче и митови.

Језик представља најзначајнији симбол културе у којој се развија. Да би запослени на прави начин комуницирали у установи, треба да користе јединствен језик, тј. да исте речи разумеју на исти начин. Поједине групе развијају свој језик (жаргон), којим изражавају знања и искуства која деле припадници одређене субкултуре. Поједине професије користе термине и изразе који се само њима разумљиви. У установама се развија језик којим запослени изражавају знања и веровања до којих су дошли заједничким искуством, односно животом и радом у организацији. Може се направити списак специфичних изрза, речи или акронима који имају одређено значење само у тој установи и одражавају њену културу. Саставни део језика сваке културе су метафоре. Метафора је „примена речи или фразе на објекат или концепт који их иначе не означавају, како би се сугерисало поређење са неким другим концептом или објектом (*Schultz; Јанићјевић, 1997: 79*)“. Метафоре су врло ефикасан начин комуницирања културних вредности и веровања, јер истовремено преносе већи број значења.

Приче помажу запосленима да разумеју одређену ситуацију и ускладе своје понашање, као и да разумеју структуру моћи у установи. Приче упућују на правила у установи или субкултури, јер рефлектују претпоставке, веровања и вредности које наставно и ненаставно особље, студенти и алумни асоцијације имају о догађајима из прошлости и садашњости (*Wilkins, 1983; Brown, цитирану у Kelly, 1985*). Приче повећавају посвећеност и лојалност установи и појачавају друге артефакте културе. Иако се приче односе на одређену установу, постоје карактеристике које се могу препознати и у другим установама (*Martin et al., 1983*). *Clark (1970, 1972)* је у својој студији о организационој „саги“ истражио развој угледних америчких друштвено-хуманистичких и уметничких факултета и дефинисао допринос концепта организационе културе. Током времена развио је јединствену причу о тријумфу у тешким околностима, вери запослених у себе, и то да се напорним радом и борбом постижу неочекивана достигнућа. *Clark* је истражио природу и утицај друштвеног окружења на установу, тј. улогу коју језик, симболи, церемоније, легенде и заједничка веровања имају на лојалност, посвећеност и резултате запослених. „Хероји су особе, живе или упокојене, стварне или имагинарне, које поседују особине, вештине, знања и способности, које су веома цењене у култури и служе као модели понашања (*Hofstede, 2005, стр 7*).“ Монографије често описују осниваче установа као хероје, наглашавањем искушења и напора кроз које су прошли на почетку и током рада установа. (*Kuh, Whitt, 1988: 132*) Митови представљају измишљене приче или непотврђена веровања и служе да рационализују и оправдају прошле, садашње и будуће поступке, оправдавају нечији интереси, помажу да се разуме однос узрок – последица, итд.

3.2.2.3 Бихејвиористички симболи

Бихејвиористички симболи обухватају различите обрасце, моделе и устаљење начине понашања запослених, међу којима су најзначајнији ритуали и церемоније. „Ритуали су стилизоване, програмиране активности и поступци који имају за циљ не само да изазову одређене ефекте, већ и да изразе и пренесу одређене културне вредности и веровања (Јанићјевић, 1997: 86)“. Такође, „ритуали су колективне активности, технички пренаглашене, које служе за постизање жељеног циља, а у култури се сматрају друштвено неопходним (Hofstede, 2005: 8)“. Интересовање за ритуале, последица је тога да се запослени баве једни другима (начин комуникације, указивање поштовања,...). На пример, у формалним ситуацијама ритуали имају значајну улогу и снажно утичу на начин понашања. Ритуали могу бити различити, и прилагођени су ситуацијама.

Ритуали се разликују од установе до установе, а њихова основна функција је стварање осећаја сигурности код запослених. Ритуали постављају границу између оних који су припадници организационе културе и оних који то нису. Постоји шест група ритуала: 1) ритуали прелаза; 2) ритуали постигнућа; 3) ритуали деградације; 4) ритуали редукције конфликта; 5) ритуали интеграције и 6) ритуали новог почетка.

Ритуали прелаза славе транзицију новог члана у групу припадника културе, при чему се наглашавају основне вредности и веровања у култури. Примери су: социјализација и оријентација новозапослених; уводни час за студенте прве године; бруцошијада итд.

Ритуали постигнућа славе појединачне или колективне резултате и успехе, уз обавезно наглашавање вредности и веровања, која су довела до тих постигнућа. Пример су: успешна акредитација студијских програма и установе; завршетак студија одређеног нивоа, уз наглашавање подршке која установа пружа наставном особљу у процесу образовања; избор члана наставног особља у више звање; уважавање успеха колега и студената на конкурсима, изложбама, пројектима; додељивање награда најбољим студентима итд.

Ритуали деградације се ретко употребљавају, јер имају за циљ да дискредитују одређене запослене и угрозе њихов статус или моћ. На тај начин, дискредитује се њихово понашање и вредности, веровања или претпоставке, а могу да следе и казнене мере или отпуштање. У државним високошколским установама према претходној верзији закона о раду било је врло тешко отпустити запослене који не обављају свој посао на прави начин.

Ритуали редукције конфликта усмерени су на примену различитих техника за решавање конфликта, који настају када две или више страна имају супротна мишљења или приступе одређеној ситуацији, а са циљем враћања установе у стање равнотеже.

Ритуали интеграције имају за циљ стварање или стимулисање позитивних емоција међу запосленима. Појачава се осећај припадности установи, чиме се задовољава потреба за поштовањем и подстиче мотивација запослених. Примери ритуала интеграције су разне врсте социјалних догађаја у установи (забаве, весеља, прославе рођендана, заједнички ручкови, едукативни семинари ван седишта установе, одласци на спортске и културне догађаје).

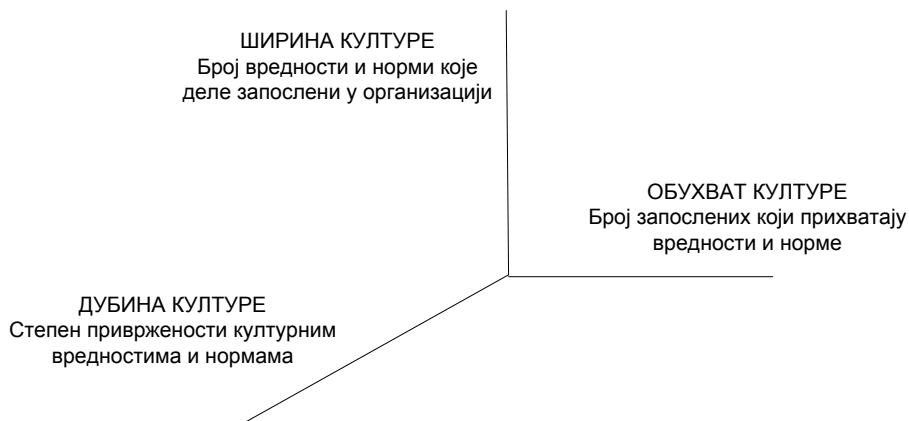
Ритуал новог почетка представља низ поступака којима се запосленима ставља до знања да се озбиљни проблеми почињу решавати. Овај ритуал се обично јавља у установама у кризи, на почетку промена, које за циљ имају опоравак установе. Најчешће коришћени ритуал ове врсте је ангажовање консултаната или формирање стручног тима којим се жели нагласити да институционални лидер и менаџери имају озбиљне намере да изведу промене до краја. Некада су ритуални деградације или постигнућа преплићу са ритуалом новог почетка.

Церемоније или прославе ограничавају се на величање и прославу културних вредности, које запосленима омогућавају да бар на тренутак забораве свакодневне проблеме. У условима економске кризе високошколске установе морају одговорно и рационално да троше буџетска или сопствена средства, тако да су церемоније или прославе знатно скромније, ако се уопште и одржавају.

Ритуали, приче, језик и други артефакти су видљиве манифестације културе, који рефлектују дубље вредности и помажу наставном и ненаставном особљу, студентима, алумни асоцијацијама и другим заинтересованим странама да разумеју шта је одговарајуће и значајно у одређеним околностима. Култура утиче на начин доношења одлука и обликује кључне догађаје и активности у установи. (Kuh, Whitt, 1988: 135)

3.3. Снага организационе културе

Снага организационе културе (Слика 3.3) може се дефинисати кроз три димензије: ширина, дубина и обухват културе (Јанићијевић, 1997: 130).



Слика 3.3. Димензије снаге организационе културе

Извор: Јанићијевић, Н. (1997). Организациона култура, Економски факултет Београд и Ulixes, Нови Сад: 130

Ширина културе се односи на број (разноврсност) заједничких претпоставки, вредности и веровања у одређеној организационој култури. Што је тај број већи, организациона култура је шири и снажнија. Насупрот овоме слаба култура је уска, а њен садржај чини релативно мали број заједничких претпоставки, вредности и веровања. **Дубина културе** подразумева јачину утицаја организационе културе на поједине запослене, тј. на њихово мишљење и понашање. Дубока култура одликује се изузетно снажним утицајем на мишљење и понашање запослених, и обрнуто. Ширина и дубина културе су у позитивној корелацији, односно, широка организациона култура ће вероватно бити и дубока. **Обухват културе** се односи на број запослених, који прихватају културне вредности, веровања и норми. Снажна организациона култура има широк обухват, обрнуто слаба култура има мали обухват. Трећа димензија има везе са хомогеношћу организационе културе, тј. постојањем и снагом субкултура. (Милановић, Цвијановић, Лазих, 2010: 64)

Подела на снажну и слабу културу проистиче из постојања консензуса, односно јединства око неких специфичних заједничких вредности (Сајферт, Цвијановић, Атанасковић, 2009). Снажна култура у први план истиче своје симболе и инсистира на нечему што би се могло назвати „начин на који радимо“ (Deal & Kennedy, 1983; Clemmer, 1995; Cameron & Quinn, 2006, West-Myones, 2012: 2). Снажна култура позитивно утиче на мотивацију и посвећеност запослених, олакшава координацију и контролу, редукује конфликте и покреће креативност. Ако не постоји јединство реч је о слабој култури.

Са друге стране, снажна организациона култура са погрешним претпоставкама, вредностима и веровањима, које нису усклађене са окружењем има негативан утицај на пословни успех, тј. онемогућава потребне промене стратегије и начина пословања. У том контексту и слабе културе могу имати предност тј. позитивне ефекте у зависности од усклађености са окружењем. (Милановић, Цвијановић, Лазих, 2010: 64) Clark (1970; 1972) је идентификовао критичне варијабле које утичу на снагу организационе културе: величина установе, сложеност и начин контроле.

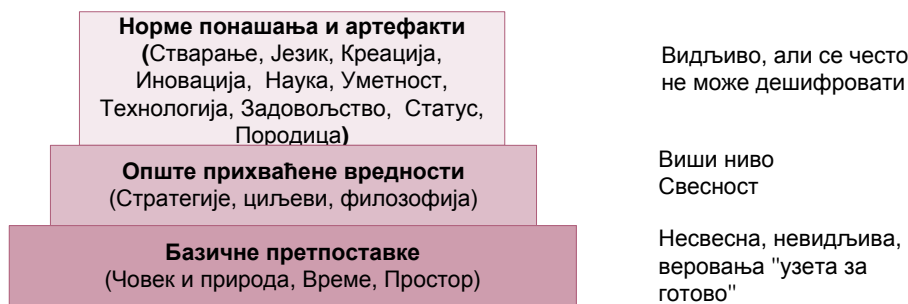
3.4. Класификације организационих култура

Уколико се анализира садржај, структура и снага организационе културе, свака установа би требало да има јединствену културу. Интересовања за организациону културу са становишта управљања људским ресурсима и побољшања укупних перформанси установе потичу из чињенице да се организациона култура доживљава као немеханички, флексибилан и креативан приступ разумевању начина рада (*Brown, 1998*). Сходно томе, сматра се да организациона култура решава већину организационих проблема (*Wilson, 1992*) и представља одговор на изазове са којима се установа суочава испуњавајући своју сврху (*Ouchi, 1981; Schein, 1992*). Култура утиче на начин комуникације запослених (вербално и невербално), кроз заједничка веровања, вредности, симболе и ритуале. Организациона култура не мора да буде хомогена, већ се могу издвојити субкултуре, које делимично или у потпуности примењују различите културне обрасце. Иако установа може имати различите културне обрасце, важно је њихово усклађивање.

У наставку је дат преглед модела и типологија организационих култура различитих аутора, који су изабрани на основу научног значаја, као и на основу различитих приступа концепту организационе културе у високом образовању.

3.4.1. Модели организационих култура

Највећи допринос проучавању организационе културе дао је *Edgar Schein (1999)*. *Schein* полази од претпоставке да постоје три међусобно повезана нивоа културе (Слика 3.4): 1) базичне претпоставке; 2) опште прихваћене вредности и 3) норме понашања и артефакти.



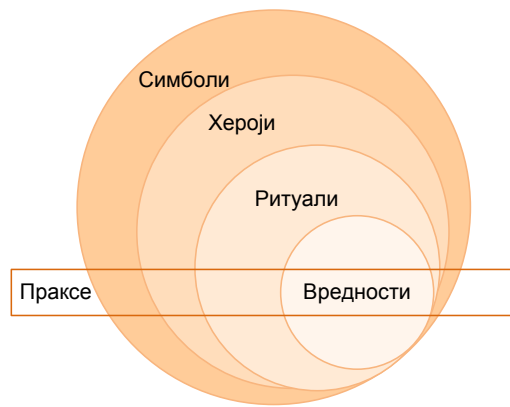
Слика 3.4. Нивои културе и њихова интеракција

Извор: Е.Н. Schein (1985), *Organizational culture and leadership, a dynamic view*. Jossey-Bass, California: 14.

Он наглашава да организациону културу треба истраживати заједно са другим променљивим које утичу на организацију (делатност, организациона структура, стратегија, тржишна оријентација итд), јер се на тај начин могу описати и објаснити перформансе организације као целине (*Ehlers, 2009: 347*). Артефакти се лако уочавају, али тешко тумаче, и да се веровања и вредности могу одразити на рационализацију или аспирацију (*Schein, 2004: 25*). Опште прихваћене вредности и базичне претпоставке су претходно објашњене (види 3.2.1.3 и 3.2.1.5).

Hofstede (1991, 1997) је спровео емпиријско истраживање са циљем анализе различитих стилова, начина размишљања и понашања запослених. Студија је обухватила око 100.000 учесника и спроведена је у привредним организацијама. *Hofstede* је закључио да не постоји универзални приступ управљању установом, односно да се управљање не може анализирати као засебан процес. Установа је у сталној интеракцији са окружењем у ком функционише. *Hofstede* је културу назвао „софтвер ума“ (*Hofstede, 1991, 1997*) или „ментално кодирање“, које је сваки запослени искусио и на основу кога функционише. *Hofstede (1997)* под културом подразумева скуп манифестација, које имају четири различите дубине утицаја (Слика 3.5): 1) симболи; 2) хероји, 3) вредности и 4) ритуали (*Hofstede, 2005*), а који су приказани у виду „културног лука“. (*Ehlers, 2009: 348-349*)

У центру су вредности, које се уче од најранијег детињства и представљају најстабилнији елемент културе, отпоран на промене. Стабилност осталих елемената Хофстедеовог културног модела смањује се од језгра ка периферији. Током времена у организацијама се уче нови ритуали, смењују хероји и уводе нови симболи. Hofstede истиче да на искуство запослених утичу сви елементи модела. Искуства су видљиви део културе, стичу се током читавог живота, а представљају понашање мотивисано културним вредностима, ритуалима, херојима и симболима. (Hofstede, 2005, стр 12)



Слика 3.5. Културни лук

Извор: Hofstede, G. & Hofstede, G.J. (2005), *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (2nd edn), McGraw-Hill, New York.

Организациона култура има велики утицај на понашање запослених. Тешко се мења, а њена готово невидљивост, чини компликованим решавање проблема у овој области (Kotter, 1996: 148). Према Kotter & Heskett (1992) култура има два нивоа који се разликују у погледу видљивости и отпора према променама: вредности и норме понашања. Вредности су мање видљиве и дубље усађене у културу, заједничке су за скоро све запослене и опстају током времена, чак и када се промени састав запослених. Представа о томе шта је значајно може се разликовати од установе до установе. На овом нивоу култура се тешко мења, зато што запослени често нису ни свесни заједничких вредности. Видљивији ниво културе представљају норме понашања, које следе чак и новозапослени. Иако је вредности теже мењати него норме понашања, треба имати у виду да ни норме понашања није лако променити. Када нов начин пословања, није компатибилан са постојећом културом, промене често остају недовршене.

Rüegg-Stuerm (2004) као кључне елементе организационе културе наводи: норме и вредности, мишљења и ставове, приче и митове о значајним променама, тумачења догађаја у установи, уобичајен начин размишљања, изражавања, убеђивања и опхођења, као и колективна очекивања. Он прави занимљиво поређење организационе културе, и семантике и граматике језика, на начин да је култура за установу, оно што су семантика и граматика за језик. Интеракција и комуникација су увек у складу са семантичким и граматичким правилима, иако се то експлицитно не примећује. Запослени, који имају заједничко искуство и поседују исте информације, имају исто или слично тумачење дешавања у интерном или екстерном окружењу, и активно утичу на диференцирање културних образаца установе, формирајући нову структуру и симболе културе. (Rüegg-Stuerm, 2004: 50-56; Ehlers, 2009: 349-350)

Према Morgan (2002: 141) култура је „феномен кроз који запослени стварају свет у коме живе“. Култура изражава друштвену стварност и обично се односи на обрасце развоја, који се манифестују кроз знање, веровања, вредности, законитости и ритуале (Morgan, 2002, стр. 156). Према Morgan организационо понашање се не може у потпуности рационално описати, већ функционише у складу са преовлађујућим симболичким и субјективним тумачењима стварности. Да би се разумела организациона култура и на њу вршио утицај, важно је анализирати сврху установе и на који начин запослени тумаче стварност. (Ehlers, 2009: 350)

Табела 3.8 даје сумарни приказ значајних културних елемената, који су идентификовани у различитим моделима организационих култура.

Табела 3.8. Различити приступи организационој култури

Аутор	Приступ	Културни елементи
Schein (1992)	Организациона култура је модел основних претпоставки, вредности и норми које је дата група развила или открила учећи како да решава проблеме екстерне адаптације и интерне интеграције и који функционишу довољно добро да би били	Вредности Артефакти Претпоставке

	пренети новим члановима организације као исправан начин мишљења и осећања у вези са тим проблемима.	
Hofstede (1991)	Култура је „ментално кодирање“, које омогућава кохерентно деловање, а може се описати симболима, херојима, вредностима и ритуалима.	Симболи, Хероји, Ритуали, Вредности
Kotter & Heskett (1992)	Култура представља сет међузависних вредности и начина понашања који су заједнички за групу и опстају током дужег временског периода.	Вредности Норме понашања
Rüegg-Stuerm (2002)	Култура је за организацију, оно што су семантика и граматика за језик.	Норме и вредности, Мишљења и ставови, Приче и митови, Начини размишљања, Уобичајен начин изражавања, Колективна очекивања
Morgan (2002)	Култура је социјални и колективни феномен, који се односи на идеје и вредности социјалне групе и утиче на њихово понашање, а да они то експлицитно не примећују.	Вредности, Знање, Веровања, Законски прописи, Ритуали

Извор: прилагођено према Ehlers, U. D., (2009), Understanding Quality Culture, Quality Assurance in Education, Vol. 17 No. 4: 343-363

У наставку су дате типологије организационих култура које су најчешће коришћене при описивању организационих култура у високошколским установама.

3.4.2. Типологије организационих култура

Класификовање организационих култура према њиховим карактеристикама или садржају има за циљ стварање релативно малог броја основних типова култура. Најједноставнији начин за разумевање конкретне културе је поређење са типовима и моделима култура и сврставање у одређени тип, односно модел културе. У зависности од циља класификовања култура треба изабрати одговарајући критеријум, односно типологију култура. Ниједан тип културе није најбољи, већ зависи од интерних и екстерних фактора који утичу на установу.

3.4.2.1 Типологија организационих култура према Harison & Handy

Једна од најпознатијих класификација организационе културе је она коју су дали *Harison* (1972) и *Handy* (1985). По овој класификацији постоје четири типа културе: култура моћи, култура улога, култура подршке и култура задатка (*Јанићјевић*, 1997, 111-118). Према овој типологији у високошколским установама, као професионалним организацијама, требало би да доминира култура подршке. Мада су због увођења механизма за обезбеђење квалитета у високошколским установама присутни и елементи бирократке културе. У наставку су описана ова два типа културе.

Култура улога (бирократска култура) карактеристична је по доминацији правила и процедура. Моћ се стиче на основу хијерархијске позиције или експертског знања. Одговара људима који траже сигурност и избегавају ризик. Ове установе су поуздане и ефикасне, али прилично споро реагују, јер нема иницијативе и предузетништва. Култура улога захтева ауторитативан стил. У овој култури присутна је „чинити“ перспектива. Менаџер је компетентан за посао који обавља, али не мора имати изражене способности рада са људима, па постоји висок степен неповерења према људима и њиховим способностима. Стил решавања проблема је административан, „корак по корак“ уз оријентацију на задатак. Из тог разлога пожељне карактеристике менаџера су: сталоженост, доследност и стрпљивост. Култура улога претпоставља да је организација инструмент за остваривање унапред дефинисаних задатака. Процес промена се може остварити кроз рационалан процес решавања проблема са којима се установа суочава.

Култура подршке заснована је на претпоставци да установа постоји да би запослени остварили индивидуалне циљеве и интересе, док су циљеви установе као целине занемарени. Моћ је широко дистрибуирана. Аутономија појединца има највиши приоритет. Цени се лична слобода

и пружа жесток отпор покушају да се институционалним правилима та слобода угрози. Култура подршке претпоставља позитиван став према људима и њиховим способностима. Ова култура имплицира стил вођства, који комбинује партиципативан стил и оријентацију на људе. Запослени су посвећени студентима, воле да раде и треба им створити услове да искажу своје способности, знања и вештине. Претпоставља се да су људи више заинтересовани за сопствени развој, усавршавање и напредовање него за материјалне награде. Изазови и разноврсност посла представљају основни извор задовољства запослених. С обзиром да су у овој култури индивидуални циљеви изнад организационих, није реално очекивати чвршће повезивање људи, ради задовољења њихових социјалних потреба и мотива. Организационе промене могу се извести само кроз партиципативну стратегију, процесом преговарања и постизањем консензуса. Промене ће се остварити само ако су прихватљиве за све запослене. Стил решавања проблема је политички, што подразумева инкрементални приступ, решавање проблема „корак по корак“ и оријентацију на људе. Основне карактеристике менаџера у овој култури су: комуникативност, преговарачке способности, лични шарм и стил.

3.4.2.2 Типологија организационих култура према Cameron & Quinn

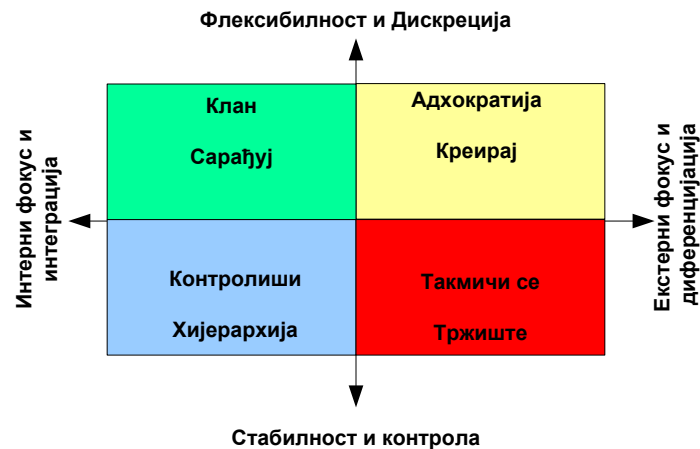
Према типологији коју су дали *Cameron & Quinn* (2006) постоје четири типа организационе културе (Слика 3.6): хијерархијска, тржиште, клан и адхократија (*Fralinger, Olson, 2007: 91-92*).

Најранији приступ организовању у модерном добу заснован је на раду немачког социолога, Макса Вебера (*Max Weber*), који је истраживао владине организације у Европи. Главни изазов са којима су се суочавале организације на почетку XX века био је да ефикасно и поуздано производе робу и услуге конзистентног квалитета у складу са све сложенијим захтевима друштва. Да би се то постигло, *Weber* (1947) је предложио седам карактеристика (класичних атрибута) бирократије: правила, специјализација, меритократија (елитна група људи чији се напредак заснива способности и таленту, а не на класним привилегијама и богатству), хијерархија, одвојено власништво, имперсоналан однос и одговорност. Ове карактеристике показале су се веома ефикасне у остваривању сврхе. **Хијерархијска култура** постоји у релативно стабилној средини. Задаци и функције су интегрисани и координирани, униформност производа и услуга је одржива, а запослени и њихов рад под контролом. У овој култури, кључни фактори успеха постижу се постављањем јасних овлашћења, стандардизованих правила и процедура и механизма контроле и одговорности. У хијерархијској култури опис радног места је формалан и структуриран. Запослени при обављању задатака следе формализоване процедуре, а менаџери ефикасно координирају и организују активности. Послове ових организација дугорочно карактеришу стабилност, предвидивост и ефикасност. (*Cameron & Quinn, 1999; Cameron & Quinn, 2006:37*).

Тржишни облик организовања постао популаран крајем 1960-их када се организације суочавају са конкуренцијом, и почињу да примењују фундаментално другачији скуп претпоставки од хијерархијских. Овај приступ пропагирали су *Williamson* (1975), *Ouchi* (1981) и њихови сарадници, наглашавајући да основ организационе ефикасности представљају тржишне трансакције (размена, продаја, уговори) са другим заинтересованим странама са циљем креирања конкурентске предности. Организације у којима постоји **култура тржишта** оријентисане су на екстерно окружење, тј. усредсређене на све заинтересоване стране (корисници, добављачи, извођачи, синдикати, законодавна тела и сл.). Примарни циљеви ових организација су профитабилност, остваривање резултата на свим нивоима у организацији, снага у тржишним нишама, високи циљеви и сигурна база корисника. С тим у вези, као кључне вредности тржишне културе издвајају се конкурентност и продуктивност, које зависе од адекватног позиционирања и контроле (*Cameron & Quinn, 1999; Cameron & Quinn, 2006: 39*).

Основне претпоставке културе тржишта су да је спољње окружење непријатељско, да су корисници пробирљиви и да их занима вредност. Задатак организације је побољшање тржишне позиције, а јасна сврха и агресивна стратегија воде организацију ка продуктивности, резултатима, и профиту. У култури тржишта резултати су оријентисани на радно место. Лидери су енергични градитељи и такмичари. Они су тешки и захтевни. У организацији се наглашава значај победе. Сви су оријентисани на дугорочне активности које обезбеђују бољу

конкурентску позицију и остваривање и дугорочних и краткорочних циљева. Успех је дефинисан у смислу удела на тржишту и пенетрације истог. Значајно је претећи конкуренцију и остварити и задржати лидерску позицију на тржишту. (Cameron & Quinn, 2006: 40)



Слика 3.6. OCAI модел организационе културе

Извор: Cameron, K. S., & Quinn, R. (2006). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 35.

Организације у којима је заступљена **клан култура** више личе на породичне организације него на привредне субјекте. Након истраживања јапанских организација крајем шездесетих и почетком седамдесетих година XX века, велики број истраживача приметио је кључне разлике између тржишне и хијерархијске културе карактеристичне за Америку, и клан културе карактеристичне за организације у Јапану (Ouchi, 1981; Pascale & Athos, 1981; Lincoln, 2003). Укључивање запослених, заједничке вредности и циљеви, и неговање традиције прожимају клан културе. Лидери се сматрају менторима, па чак и родитељским фигурама. Потенцира се значај тимског рада и доношење одлука консензусом, развој запослених, а корисници се сматрају партнерима. Успостављање клан културе је добар пословни потез и у ситуацијама када је екстерно окружење динамично и турбулентно, што менаџерима олакшава доношење одлука и дугорочно планирање, јер заједничке вредности, веровања и циљеве побољшавају ефикасност и координацију активности на нивоу организације. У овим организацијама промовише се хумано радно окружење, а циљ менаџера је укључивање и овлашћивање запослених, индивидуалност, морал, посвећеност и лојалност. Клан култура се описује као „пријатељско место за рад где се запослени максимално ангажују“, и где постоји добра интерна клима и брига за запослене. У овим организацијама наглашени су тимски рад, укључивање и консензус (Cameron & Quinn, 1999; Cameron & Quinn, 2006: 41). Према претходним истраживањима у високошколским установама доминантна је клан култура.

Померање од индустријског ка информатичком добу подстакло је развој **адхократске културе**. То је организациона форма која најбоље реагује на хипертурбуленцију и стално убрзање, који су карактеристични за пословање у XXI веку. У условима у којима се предности производа и услуга брзо мењају, развијен је следећи скуп претпоставки: иновативне и пионирске иницијативе воде ка успеху; организације су фокусиране на развој нових производа и услуга и припрему за будућност; главни задатак менаџмента је да подстиче предузетништво и креативност. Способност прилагођавања и иновативност обезбеђују нове ресурсе и профитабилност, тако да се акценат ставља на стварање визије будућности, организовану анархију, и дисциплиновану имагинацију. (Cameron & Quinn, 2006: 43)

Корен речи ахократија је *ad hoc*, односи се на нешто што је привремено, специјализовано и динамично. Већина људи ради у *ad hoc* радним групама или комисијама, које се распуштају чим се заврши задатак. Главни циљ адхократије је да подстакне способност прилагођавања, флексибилност, и креативност у условима које карактеришу несигурност, двосмисленост, и преоптерећеност информацијама. Адхократија постоји у организацијама које се баве: ваздухопловним и свемирским програмима, развојем софтвера, консалтингом и филмском

индустријом. Циљ ових организација је да производе иновативне производе и услуге, који се брзо прилагођавају новим околностима. С тим у вези, не постоје ауторитети. Унутар адхократије „моћ се преноси међу појединцима, у зависности од задатка или проблема који тим решава у том тренутку“. Веома је значајна индивидуалност, преузимање ризика, способност антиципирања будућности и разумевања промена, јер су сви укључени у производњу, сарадњу са клијентима, истраживање и развој, и др. Понекад адхократска култура постоји као субкултура, у оквиру већих организација које имају другачију доминантну културу. Ефективни лидер је визионар, иновативан, и оријентисан на ризик. Оно што држи организацију је посвећеност експериментисању и иновацијама. Нагласак је на новим знањима, производима и услугама. Важни су спремност на промене и суочавање са изазовима. Дугорочно организације наглашавају значај брзог раста и стицања нових ресурса, а успех подразумева производњу јединствених и оригиналних производа и услуга. (Cameron & Quinn, 1999; Cameron & Quinn, 2006: 43-45).

Инструмент за оцену организационе културе (*Organizational Culture Assessment Instrument – OCAI*) према Cameron & Quinn (1999) коришћен је у више од 10.000 организација са циљем побољшања перформанси. Применом овог инструмента идентификују се постојећа и жељена организациона култура, а затим одређује у ком правцу треба развијати културу да би одговорила на захтеве окружења и изазове у наредном периоду. У овом раду је за идентификовање типа организационе културе коришћен *OCAI* инструмент.

3.4.2.3 Типови организационих култура према Bergquist & Pawlak

Bergquist (1992) у својој књизи наводи четири типа културе које се могу наћи у високошколским установама (колегијална, менаџерска, развојна и култура посредовања). Bergquist & Pawlak (2008) претходно идентификованим типовима организационе културе додају два нова типа културе: виртуелна и материјална култура.

Bergquist & Pawlak (2008) су истраживањем организационих култура у високошколским установама у Америци и Канади, које имају различиту историју, визију будућег развоја и вредности, констатовали да не постоји тип или класификација која повезује ове специфичне културе. Сем тога, дешава се да запослени током каријере промене став о култури. Аутори, такође, дају објашњење како да заинтересоване стране високошколских установа остваре постављене циљеве, радом и коришћењем снага и ресурса постојеће организационе културе. Свака од наведених култура је у вези са мисијом, визијом, вредностима, сврхом и улогом коју наставно и ненаставно особље, студенти, менаџмент, влада и друштво у целини имају у образовној установи.

Колегијална култура заснива се на научним, стручним и уметничким областима којима припада наставно особље. Припадници ове културе наглашавају значај: истраживања и стипендирања, квази-политичког (јавног) управљања процесима и доминације рационалног у установама. Сматра се да је примарни задатак установа генерисање, интерпретација и дисеминација знања, као и развој специфичних вредности и компетентних личности међу младим људима.

Менаџерска култура заснива се на организацији и реализацији активности и вредновању рада који је управљан постављеним циљевима и оствареним резултатима. Цени се фискална одговорност и ефективна вештина надзора, и подржава претпоставка о способности установе да дефинише, прати и мери краткорочне и дугорочне циљеве. Примарни задатак установе је преношење и усвајање специфичних знања, вештина и ставова студентима на начин да постану успешни и одговорни грађани.

Развојна култура заснива се на успостављању програма и побољшавању активности личног и професионалног напретка свих чланова академске заједнице. Припадници ове културе вреднују отвореност запослених и усредсређеност на све заинтересоване стране, као и систематску анализу перформанси установе, као и усавршавање постојећих и планирање и развој нових студијских програма. Подржава се претпоставка о жељи запослених да достигну зрелост и помогну другима у усавршавању. Задатак установе је подржавање когнитивног, афективног и бихејвиористичког напредовања студената, наставног и ненаставног особља и руководиоца.

Култура посредовања заснива се на успостављању политике и процедура правичности и једнакости при распоређивању ресурса и добити у установи. Припадници ове културе подржавају конфронтацију у ситуацијама противуречних интереса, као и непристрасне уговоре између менаџмента и наставног или ненаставног особља. Подржава се претпоставка о честој потреби за медијацијом у академској установи. (*Bergquist, 1992*)

Смисао **виртуелне културе** је генерисање знања и дисеминација могућности у савременом окружењу. У овој култури се вреднује глобална перспектива одговарајућег, отвореног, заједничког система образовања. Припадници ове културе претпостављају да установа обезбеђује савремене информационо-комуникационе технологије и остале ресурсе неопходне за повезивање са свим заинтересованим странама, и користећи их на прави начин шири глобалну мрежу знања.

Материјална култура се појавила као одговор на виртуелну културу. Припадници ове културе вреднују предвидивост засновану на вредностима и образовању где су наставник и студент у личном контакту, у стабилном и реалном окружењу. Подржавају се претпоставке о способности система и технологија да успоставе институционалне вредности. Припадници ове културе сматрају да се рад установе заснива на поштовању и правим знањима.

Иако већина високошколских установа, и већина наставног особља и руководиоца покушава да издвоји једну од ових шест култура, у установи могу бити присутне и остале културе, које су у одређеном односу са доминантном културом. Ово је веома значајна премиса, јер неки аналитичари организационе културе верују да су хибридне културе непожељне и карактеристичне за проблематичне установе. *Tierny (1988: 7)* наводи да су „јаке, усаглашене културе подржане организационом структуром и стратегијом ефективније од слабих, неусаглашених и искључивих култура. *Toma, Dobrow & Hartley (2005)* су сагласни да јаке, кохерентне и унифициране културе доносе корист академским установама.“ (*Bergquist, Pawlak, 2008: 7*)

3.5. Структура организационе културе

Међу истраживачима организационе културе постоје различита мишљења о томе да ли је организациона култура јединствена и хомогена целина, или се унутар ње могу издиференцирати субкултуре, које су у различитим односима са доминантном културом. Структура организационе културе дефинише се као начин њене декомпозиције на делове (субкултуре), успостављање координације између субкултура, односе субкултура са доминантном културом и груписање субкултура по организационим ентитетима различите величине, значаја и везе међу њима.

Martin (2004) манифестацију културе ставља у оквире формалне (организационе структуре, опис посла, процедуре) и неформалне праксе (норме понашања, вредности, ритуали, жаргон). Култура се састоји од начина размишљања који повезује набројане манифестације, некад хармонично, некад кроз конфликте, а некада кроз парадоксе и контрадикције. (*Спасојевић Бркић и сарадници, 2012: 45*)

У литератури се најчешће срећу три перспективе структуре организационе културе (*Mayerson, Martin, 1987; Јанићјевић, 1997: 96; Martin, 2004; Спасојевић Бркић и сарадници, 2012: 45-47*): интеграције, диференцијације и фрагментације. Свака перспектива представља заокружен и целовит систем претпоставки и сазнања о природи организационе културе, а њен избор зависи од сврхе посматрања и позиције оног ко анализира. У наставку су објашњене ове перспективе.

Перспектива интеграције је доминантна, а ипак најслабије истражена. Полази се од претпоставке да је култура конзистентна, што се постиже тако што институционални лидер и менаџмент дефинишу вредности (изјава о мисији и визији, начела о настави, изјава о политици квалитета), које се кроз различите форме комуникације шире и прихватају кроз целу организацију. Тако вредности постају прихваћене и јасне, препознају се пожељни облици понашања и расветљава значење ритуала. Запослени знају шта треба да раде и прихватају разлоге зашто. Перцепцију постигнуте „јаке“ културе не може да уздрма ни појава другачијег мишљења или генерисање другачије субкултуре. Култура се додатно ојачава запошљавањем

појединаца који деле жељене вредности. (Martin, 2004; Linnenluecke, Griffiths, 2010; Спасојевић Бркић и сарадници, 2012: 45) Перспектива интеграције промену културе третира као трансформацију културе кроз целу организацију. Овакав поглед на промену увек има присталица, делом због привлачне пројекције хармоничног и јасног окружења, а делом због менаџера који воле да мисле да су способни да креирају визију која ће инспирисати запослене широм установе. (Спасојевић Бркић и сарадници, 2012: 45) На овакав начин успостављена организациона култура је јединствена хомогена целина, у оквиру које се не могу издиференцирати субкултуре (Јанићјевић, 1997; Настасић, 2006: 35; Цвијановић, Лазућ, Настасић, 2006:30). Међутим, перспектива интеграције пружа емпиријски непоткрепљену и мало вероватну слику (Martin, 2004; Спасојевић Бркић и сарадници, 2012: 45).

Перспектива диференцијације организациону културу представља као сложен систем субкултура, које дели мања група запослених у установи, заснованих на различитим претпоставкама, веровањима, вредностима, симболима и нормама понашања, које су у хармонији, конфликту или су индиферентне једна према другој. Неконзистентност, нејасноће и одсуство консензуса у култури постоји само на нивоу установе као целине, док унутар субкултуре постоји консензус, доследност и јасноћа, а вишезначност се јавља само при интеракцији субкултура. Неке субкултуре прихватају ставове менаџмента и сарађују међусобно. Друге постају извор отпора свакој менаџерској иницијативи. Промена овакве културе је локализована на једну или више субкултура и постепено расте под притиском из окружења. Окружење је сегментирано, па различите субкултуре у оквиру једне установе трпе различит обим и врсту промена. (Јанићјевић, 1997; Martin, 2004; Спасојевић Бркић и сарадници, 2012: 46-47)

Субкултуре се, на основу односа према доминантној култури, деле на: подржавајуће, ортогоналне и контракултуре. **Подржавајућа субкултура** садржи вредности и веровања доминантне културе, али су оне снажније, једноставније и чистије. Припадници ове субкултуре преузимају на себе улогу заштитника традиционалних вредности организационе културе и старају се да такво стање остане упркос променама и новим запосленима. **Ортогонална култура** садржи вредности и веровања која су независна од оних која чине садржај доминанте културе. Припадници ове субкултуре прихватају вредности и веровања доминантне културе, али развијају систем додатних вредности и веровања, који произилазе из њихових специфичних интересовања. **Контракултура** представља субкултуру која садржи потпуно супротне вредности, веровања и норме од оних садржаних у доминантној култури. Припадници су носиоци промена доминантне организационе културе. Процес промена организационе културе, најчешће се одвија у кризним ситуацијама, на начин који подразумева да се прво појави контракултура, као субкултура, која временом постаје доминантна култура. (Martin, Siehl, 1983; Јанићјевић, 1997: 104; Настасић, 2006: 35; Цвијановић, Лазућ, Настасић, 2006: 30)

Уколико на високошколској установи постоје студијски програми из различитих научних, односно уметничких области за очекивати је да дође до диференцирања субкултура у три правца: 1) хоризонтално; 2) вертикално и 3) дијагонално.

По вертикалној линији се диференцирају субкултуре менаџмента и наставног и ненаставног особља. Међутим, модел организације наших високошколских установа не представља хијерархијску организацију. (Цвијановић, Жижовић, Лазућ, 2007). На високим школама и универзитетима постоји мањи број хијерархијских нивоа између менаџмента и наставног и административног особља (Birnbaut, 1988). Запослени имају лакши приступ менаџменту, а комуникација је олакшана и када су у питању различити хијерархијски нивои. Постоји стална хоризонтална комуникација, са угледним колегама, која је фокусирана на размену информација о начину за побољшавање кључних професионалних задатака (Hage, 1974; Dill, 2012: 5). Двонивовска хијерархија постоји само у односима наставника и сарадника. Наставници и сарадници сарађују са руководиоцима одсека или шефовима катедри, односно помоћницима директора наставу или продеканима за наставу, али теже да смање њихов утицај успостављањем хоризонталне и вертикалне децентрализације. Менаџери средњег нивоа теже аутономији и постижу је узимањем (спуштањем) моћи од институционалног лидера и одузимањем моћи од наставника и сарадника. Хоризонтално диференцирање представља

диференцирање по одељењима, секторима и службама (сектор наставе, секретаријат, студентска служба, библиотечко-информатичка подршка, издавачка делатност, служба за информациону подршку, служба квалитета, служба за техничку подршку, служба за безбедност и здравље на раду, материјално-финансијска служба итд), које имају различите циљеве, улоге, начин рада. Трећи правац је дијагонални по различитим критеријумима: професија и образовање, претходно радно искуство, социјално порекло и статус, национална припадност, посебна интересовања, хоби и сл. (*Настасић, Бањевић, 2011: 174*)

Заинтересоване стране у оквиру установе високог образовања испољавају припадност различитим професионалним и управљачким културама. „На високим школама и универзитетима су присутне мешавине колегијалних, менаџерских, централизованих и децентрализованих стилова.“ (*Rothblatt, 1995; Huisman & Wende, 2004*). Сем тога, наставно особље осећа одговорност не само према сопственој установи већ и према професији и националном систему образовања (*Masland, 1985*). У високошколским установама су посебно наглашене ове супротстављене лојалности и одговорности, које имају за последицу смањење потенцијала за координацију. Супротстављене културе оправдавају и различите приступе у анализи функционисања високошколских установа (колегијални, бирократски, анархични или политички) (*Bolman & Deal, 1997; Poduћ, 2007: 67-70*).

Према **перспективи фрагментације** организациона култура нема доминантних вредности и веровања, већ су то привремене групе вредности и веровања диференциране по неком критеријуму. Не постоје чак ни стабилне субкултуре, а запослени могу истовремено бити припадници више субкултура. (*Mayerson, Martin, 1987; Јанићјевић, 1997: 107-110*) Вишезначност подразумева двосмисленост, парадоксе, иронију и контрадикторност. Прожима све, а највише рутинске и тривијалне аспекте функционисања установе. Не може се разграничити да ли су манифестације културе конзистентне или у конфликту, јер постоји више тумачења једног питања или догађаја. (*Martin, 2004; Linnenluecke, Griffiths, 2010*) У организацији са оваквом организационом културом циљеви су нејасни, не постоји консензус како их постићи. Тешко се дефинише критеријум успеха и још теже постиже успех. Моћ је широко дистрибуирана, по свим нивоима у установи. Промена је стално стање и најчешће је покрећу спољни утицаји који су ван контроле појединца. (*Бркић-Спасојевић и сарадници, 2012: 47*)

Сличности и разлике три перспективе структуре организационе културе приказује Табела 3.9, а *Martin (2004)* као начин превазилажења слабих места, предлаже проучавање сваког појединачног случаја са становишта све три перспективе.

Табела 3.9. Карактеристике перспектива структура организационе културе

Перспективе Карактеристике	ИНТЕГРАЦИЈА	ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈА	ФРАГМЕНТАЦИЈА
Конзистентност елемената културе	Постоји на нивоу организационе културе	Постоји на нивоу субкултура, не постоји на нивоу целе културе	Не постоји уопште
Консензус запослених око садржаја културе	Потпун на нивоу организације	Потпун на нивоу субкултура, нема га на нивоу целе културе	Не постоји уопште
Орјентација ка лидеру	Лидер је центар културе	Више центара културе – више лидера	Нема централне тачке културе
Неизвесност и нејасноће	Не постоје	Постоје на нивоу субкултура, не постоје на нивоу целе културе	Постоји у читавој култури
Слика културе	Јединствена, хомогена, монолитна	Систем (доминантне културе) и субкултура	Мрежа међусобно лабаво повезаних вредности, веровања и симбола

Извор: *Martin, J. and Meyerson, D. (1988). Organizational cultures and the denial, channeling, and acknowledgment of ambiguity, in L. Pondy, R. Boland, and H. Thomas (eds.), Managing Ambiguity and Change. New York: Wiley. pp. 93-125, преузето из Јанићјевић, Н., 1997: 110.*

Успостављање доминантне културе и субкултура у високошколској установи зависи од великог броја фактора, као што су: припадност одређеној научној, стручној или уметничкој области, улоге у оквиру система високог образовања (студенти, наставно и ненаставно особље), усредсређеност наставног особља (на наставу, научноистраживачки рад или уметничко стваралаштво и услуге), демографски фактори, итд. Они који имају сличне ставове углавном су припадници исте субкултуре (*Van Maanen & Schein, 1979*).

Clark (1983), Kuh & Whitt (1988: 52), Austin (1991: 62) и *Tierney & Rhoads (1993)* сматрају да на веровања, вредности и понашање запослених утичу: национална култура, академска култура, култура области и култура установе, а *Kuh & Whitt (1988: 75)* су у оквиру високошколске установе идентификовали три субкултуре: култура наставног особља, култура менаџера и култура студената.

3.5.1. Култура академске професије

Према *Becher (1987)* наставно особље припада хомогеној академској професији. Међутим, има и оних који заступају став да академска професија представља скуп различитих професија (*Bess, 1982; Ruscio, 1987*), у којој не постоји монолитна култура, већ постоји скуп субкултура (*Light, 1974*). (*Kuh & Whitt, 1988: 75*) Чињеница је да област специјализације и специфичности установе утичу на начин размишљања и понашања наставног особља, међутим, одређене вредности и концепти су заједнички за академску професију (*Clark, 1985; Kuh & Whitt; 1988, Rice, 1986*). Прво значајно међународно упоредно истраживање о академској професији (*Carnegie Study on the Academic Profession*) спроведено је 1992. године, а резултате су између 1995. и 1997. године објавили *Ernest Boyer, Philip G. Altbach, Frans van Vught & Peter Maassen, Akira Arimoto & Takekazu Ehara, Jürgen Enders & Ulrich Teichler*. Истраживање је потврдило постојање идеала академске слободе и колегијалног одлучивања и указало да је академска професија под огромним притисцима који су довели до угрожавања опстанка кључног идентитета наставног особља и високошколских установа. Као главни покретачи ових промена идентификовани су: потреба за већим бројем уписаних студената, јединство наставе и научно-истраживачког и уметничког рада и смањење друштвене ексклузивности професуре. Формално повећање овлашћења менаџмента високошколске установе и државне управе захтева успостављање компромиса између традиционалних идеала и одговора на притиске из окружења за већом одговорношћу, ефикасношћу и координацијом. (*Kogan & Teichler, 2007: 9-10*)

Друго међународно упоредно истраживање о академској професији спроведено је у периоду од 2006. до 2007. године (уз координацију *William K. Cummings & Jürgen Enders*), указало је да је у интерном и екстерном окружењу високог образовања дошло до значајних промена које утичу на образовање у целини, области специјализације, очекивања и улоге наставног особља, али и повећана очекивања заинтересованих страна. Перцепција да је знање кључни и критични ресурс савременог друштва проширила је задатке и улоге установа, као и захтеве за усаглашеношћу и одрживошћу традиционалне улоге наставног особља. Највиши циљ традиционалне високошколске установе био је да створи фундаментална знања, док се у друштву знања нагласак ставља на примењена знања, што често подразумева удруживање и стапање неколико дисциплина и фокусирање на исходе који имају директну примену, па се у наредном периоду очекује даљи развој студијских програма (нпр. примењена математика, статистика, психологија итд.). У вези са тим, наставном особљу се пружају додатне могућности за професионално ангажовање ван установе, јер између академске каријере и ангажовања у привреди не постоје јасно дефинисане границе. Међутим, наведено би могло да створи тешкоће при запошљавању, посебно у науци, области технологија и инжењеринга. Сем тога, постоји јака међузависност циљева високог образовања, начина распоређивања ресурса и специфичности наставног особља, а описане промене утичу на академске вредности, начин рада, природу моћи и контроле наставног особља. Професори би требало да буду лидери у својим областима и од њих се очекује да постављају норме у вези научно-истраживачког, уметничког, стручног и професионалног рада и наставе (исказане кроз педагошке способности; увођење нових наставних метода, праћење напредовања студената, њихове пролазности и средње оцене на испитима, као и руковођење завршним радовима студената). Наставно особље има кључну улогу у руковођењу/учествовању у развоју/унапређењу курикулума; развоју лабораторија и

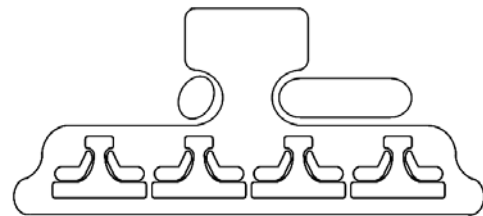
радионица; раду са наставним подмлатком; успостављању и примени система менаџмента квалитетом и пословне етике. Такође, наставно особље има одговорност да научном и стручном литературом покрије нове области и да стреми новим достигнућима. (прилагођено према *Kogan & Teichler, 2007: 10-11*) Од наставног особља се очекује да да свој допринос стручној, академској и широј заједници (учешћем у научним/стручним пројектима за потребе привредних субјеката или шире заједнице, радом у међународним/националним научним/уметничким или стручним организацијама, чланство у организационим/програмским одборима, активности у комисијама и телима различитих министарства итд).

3.5.2. *Култура високошколске установе*

Култура се може анализирати на нивоу факултета, високе школе, одељења, студијског програма, док се на нивоу универзитета и академије струковних студија као целине не може издвојити јединствена организациона култура (*Sliver, 2003*). Тип, величина и историја високошколске установе представљају основу за успостављање одређеног типа организационе културе. У већим и комплекснијим установама успостављају се субкултуре у зависности од припадности: научној, стручној или уметничкој области, полу, дужини стажа, начину ангажовања, посвећености колективним уговорима (*Ruscio, 1987, Love, et al., 1993: 40*) или неким другим интересима.

Високошколске установе представљају типичан пример сложених и стабилних професионалних организација, што утиче на формирање специфичне организационе културе.

Кључни део високошколске установе (Слика 3.7) је оперативно језгро (које чини наставно особље), док су технократија и средњи менаџмент слабо развијени и немају значајан утицај на координацију рада професионалаца. Са друге стране, у овим установама је веома значајно особље за подршку основном процесу – високо образовање, што је узроковано развијеношћу одговарајућих сектора и служби.



Слика 3.7. Професионална организација

Извор: Mintzberg, Н. (1998). *The Organizational Strategy*, Prentice Hall Europe, Campus 400, Maylands Avenue, Hemel Hempstead, Hertfordshire.

Организациона структура је бирократска и децентрализована, зависна од образовања, уз нагласак на професионалном ауторитету, односно моћи експертизе. Функционисање организационих јединица обезбеђено је стварањем система одељака (одељења или катедри, односно сектора и служби). (*Цвијановић, Димитријевић, Грујичић, 2002: 34-35*) Према *Clark (1983)* високошколске установе су под утицајем културе, у којој вредности као што су објективност, академске слободе и поштовање студената представљају основу академског понашања, које се огледа у језику, симболима и церемонијама.

Најбоље објашњење суштине професионалне организације дао је Н. Mintzberg (1998: 173), описујући је врло сликовито, као једино место на свету „где можете поступати као да сте сами себи послодавац, а да ипак редовно примате чек са платом“. Високошколске установе су фасцинантне по свом начину рада, јер су наизглед окренуте наопачке и понекад изгледа као да запослени руководе шефовима. Када су добре оне су јако добре, али када су лоше оне су језиве. Професионалне организације су неопходне да би спроводиле високо стручне, а ипак високо стабилне задатке у друштву. Све зависи од оне fine линије између колегијалности (рада за опште добро) и политике (рада за сопствене интересе). Друштво још увек учи да контролише професионалце који лоше поступају са корисницима и професионалне организације које лоше поступају са финансијерима. (*Цвијановић, Димитријевић, Грујичић, 2002: 34; Настасић, Бањевић, 2011: 173*)

Високошколска установа ангажује наставнике и сараднике, који имају одговарајућа знања, вештине и способности и референце у ужим научним, стручним и уметничким областима, у којима имају избор у звање, а онда им даје значајну слободу над сопственим радом. Пре

почетка школске године израђују се информатори о студијском програму и књиге планова извођења наставе, као део укупног информационог пакета који садржи податке од значаја за студирање. Међутим, са становишта праћења реализације наставе у високошколским установама углавном се води само евиденција о томе да ли је настава одржана у планираном термину. „Одлучивање о основној мисији високошколске установе и студијског програма остављено је расуђивању наставног особља као појединаца, тако да сваки наставник или сарадник има доста контроле над оним што предаје и како, а када се доведе до границе, индивидуална слобода постаје професионална контрола. (Цвијановић, Димитријевић, Грујичић, 2002: 39)“. Приликом реализације наставе наставник или сарадник је, по неписаним правилима, сам себи супервизор и ради релативно независно од колега, али блиско са студентима. Стандардизацијом знања, вештина и способности, увођењем професионалних норми и стандарда, којих би запослени требало да се придржавају, делимично се контролише процес рада и његови ефекти, односно резултати (пролазност студената на испитима, просечна средња оцена итд.). Квалитет наставе и ненаставне подршке оцењују студенти кроз поступке праћења, мерења и анализе задовољства корисника (студентско вредновање установе, вредновање педагошког рада наставника и сарадника, вредновање стечених компетенција, поступање са приговорима итд.).

Наставно особље често има веома развијену способност критике. Многи стручњаци не показују значајну везаност за установу, али су зато повезани са колегама из научне, стручне или уметничке области. Имајући у виду релативно широк профил наставног особља у једној високошколској установи може да постоји читав низ субкултура. Коначно, улога институционалног лидера је наставницима само повремени изборна функција на одређени временски период. Посебност се, поред осталог, огледа и кроз специфичне институционалне атрибуте који су од значаја за разумевање процеса управљања установама, успостављање квалитета у образовању и међусобне условљености ових процеса. (Родић, 2007: 67-70)

Предности високошколске установе, као професионалне организације су: лична слобода, професионална, стручна способност и аутономија запослених, а недостаци: проблеми координације између одељења, злоупотреба професионалне дискреције, итд. Осим ограничене стандардизације знања, у професионалној организацији је тешко рачунати на друге облике стандардизације. Видљивих начина да се контролише рад нема, осим оних које користе сами професионалци, тј. не постоје начини да се коригују недостаци, које професионалци одлуче да превиде. (Цвијановић, Димитријевић, Грујичић, 2002; Настасић, Бањевић, 2011:173)

Међутим, сви начини стандардизовања не могу учинити некомпетентног наставника компетентним, нити неодговорног одговорним, а са друге стране могу да обесхрабре компетентног и одговорног наставника, и окрену га унионизацији. На тај начин се формира зачарани круг нефункционалности установе која се кроз технократску контролу и административну централизацију прогресивно трансформише у механичку организацију са врхом окренутим на доле. (Родић, 2007: 70)

Последњих неколико деценија конкуренција на међународном тржишту високог образовања, представља претњу основним академским вредностима (Teixeira et al., 2004), и довела је до тога да су симболички аспекти културе у установи више фокусирани на екстерно, него на интерно окружење са циљем одржања интегритета академског рада. У оквиру универзитета, многим установама је додељена већа аутономија над интерним пословима. Успешним управљањем академском културом може на прави начин да се утврди да ли установа испуњава своје одговорности према друштву, што подразумева стало комуницирање и спровођење норми и вредности које су значајне за квалитет наставе, научно-истраживачког, стручног и уметничког рада. (Dill, 2012: 11). Кључ за ефикасно функционисање високошколске установе је укључивање запослених, односно, промовисање индивидуалне одговорности и привржености наставног и ненаставног особља, студентима и осталим заинтересованим странама.

3.5.3. Култура области

На почетку изучавања организационе културе у високошколским установама примарни извор идентитета одељења била је култура области. Becher (1989), Biglan (1973a, 1973b), Boyer (1990),

Braxton & Hargens (1996) и *Kennedy* (1997) су анализирали вредности и веровања наставног особља које припада различитим научним, односно уметничким областима. *Clark* (1987b) се бавио разликама у вредностима и веровањима наставног особља у националним и међународним системима образовања. Констатовано је да култура области представља важан извор професионалног идентитета (*Becher*, 1987; *Clark*, 1980; *Finkelstein*, 1984, *Ladd & Lipsett*, 1975; *Smart, Feldman & Ethington*, 2000), јер утиче на: претпоставке о потребним компетенцијама; задацима које треба реализовати (предавања, оцењивање, консултације, обавезе у вези планирања и развоја курсева, руковођење или учествовање у раду одсека/катедре); стандардима за праћење, мерење и анализу научно-истраживачке, уметничке и стручне компетентности, вредновања педагошког рада наставника итд. (*Becher*, 1984, 1987; *Clark*, 1984; *Kuh & Whitt*, 1988:77-78; *Braxton & Bayer*, 1999). Наставно особље се прво социјализује у оквиру субкултуре научне, стручне или уметничке области на постдипломским студијама и наставља да примењује доминантне вредности области и након запошљавања у истој или некој другој високошколској установи (*Austin*, 1990; *Tierney and Rhoads*, 1993). Утврђено је да у различитим областима постоје варијације у постављању приоритета (*Smart & McLaughlin*, 1974), структури награђивања (*Smart & McLaughlin*, 1978), социјалној и епистемолошкој оријентацији (*Becher*, 1987), чак и политичким ставовима (*Ladd and Lipsett*, 1975; *Kuh and Whitt*, 1988). Припадност одређеној области има велики утицај на: начин сарадње међу колегама (*Becher*, 1989), научни, стручни и уметнички напредак (*Tierney & Rhoads*, 1993) и ставове запослених ван професионалног ангажовања (*Ladd & Lipsett*, 1975). Из наведених разлога, култура области доминира током каријере, без обзира на то где је наставник или сарадник запослен. *Clark* (1980) је нагласио да се професионални развој наставног особља заснива на специјализацији у одређеној области, стога је ефикасније и професионално мање штетно напустити установу него област. (*Lee*, 2004; *Настасић, Бањевић*, 2011: 174)

На нивоу области постоји велики број механизма за комуникацију и контролу, које подстичу пожељно и сузбијају непожељно понашање у вези наставе, наставка школовања и истраживања, а свде се на колегијално оцењивање наставе од стране компетентних колега, поступак аплицирања за научно-истраживачке и уметничке пројекте, рецензије публикација и уметничког стваралаштва, поступак избора у звања по ужим стручним областима, поступак усвајања планова образовања, усавршавања и стручног оспособљавања, итд (*Dill*, 2012: 6).

Међутим, *Dill* (2012) сматра да је дошло до промене утицаја културе области, која има све мању улогу у координацији и контроли академског понашања (*Becher & Trowler*, 2001), због развоја нових мултидисциплинарних и интердисциплинарних садржаја на нивоу наставних предмета, што представља све већи изазов за управљање студијским програмима.

3.5.4. Култура одељења

Култура одељења (студијског програма), из перспективе наставног особља, подлеже утицајима и установе и области којој припада одељење (*Clark*, 1984, 1987a; *Edwards*, 1999; *Light*, 1974; *Ruscio*, 1987b; *Trow*, 1977). Догађаји који утичу на један одсек, организациону јединицу или процес могу утицати на целу установу, јер „сваки догађај са собом носи идентитет који се огледа у физичкој или логичкој издвојености“ (*Weick*, 1975; *Billing*, 2004). На пример, резултати уписа на једном одсеку могу утицати и на други одсек, али је нејасно на који начин. Стога организационе јединице у оквиру установе теже споријем одговору на изазове из окружења, а отвореније су ка иновацијама (*Weick*, 1975), што отежава координацију у тако лабавом систему на нивоу установе. (*Подућ*, 2207: 67-69). Култура која влада међу наставницима ангажованим на истом одељењу, а који по образовању и избору у звање припадају различитим ужим научним или уметничким областима, недовољно је истражена. Руководиоци високошколских установа (декани, продекани, директори), односно они који доносе одлуке, могу само да се надају да одељења одражавају укупне приоритете и вредности установе. Другим речима, како ће и да ли ће одељења испунити мисију установе зависи од уже научне или уметничке области (*Wergin*, 1994), састава запослених и личних и професионалних карактеристика руководиоца одељења. Из тог разлога одељења се често описују као „камен спотицања“ институционалним променама (*Edwards*, 1999, *Настасић, Бањевић*, 2011: 174).

3.5.5. Студентска субкултура

Студентске субкултуре представљају различите групне одговоре на проблеме са којима се суочавају студенти у једној високошколској установи (*Bolton & Kammeyer, 1972; Hughes, Becker & Geer, 1962*) како да буду успешни студенти, како да стекну нове пријатеље, како да реагују у одређеним ситуацијама... На формирање студентских субкултура утичу и специфичности установе и личне карактеристике студената.

У оквиру одређене установе формира се доминантна студентска култура коју карактеришу вредности, веровања и ставови који су заједнички за све или већину студената. Доминантна студентска култура може, а не мора да подржава културу установе. Уписом на високошколску установу бруцоши улазе у комплексно окружење у коме постоје доминантна и алтернативне студентске културе са својим вредностима и стандардима (*Horowitz, 1986: 1*).

Према *Clark (1970: 252-53)* „студенти имају право да формирају сопствене структуре и да у оквиру њих успоставе одређене вредности у вези установе, као и да поставе и разреше представнике студената у стручним органима и телима високошколске установе. Студенти могу формално да искажу мишљење о: садржају курсева, студијским програмима и одељењу и наставном особљу, путем анкета, приговора или преко представника студената, али и својим присуством и активношћу на предавањима и вежбама. Студенти су ти који имају коначну реч, јер могу да прекину студирање на једној и пређу у другу установу. Студенти имају личне склоности и неформално се односе једни према другима на начин да се подржавају или прилагођавају, а Студентски парламент има значајну формалну улогу у раду високошколске установе.“ Из тог разлога, при промени уобичајене праксе требало би узети у обзир доминантну студентску културу и обезбедити подршку студената за успешно спровођење неопходних промена. Наведено се поклапа и са тим како су студенти препознати у актуелном Закону о високом образовању.

Према *Bushnell (1962)* и *Newcomb (1962)* на припадност студената одређеној субкултури утичу: карактеристике студената пре уписа на одређену високошколску установу (породица, претходно образовање, склоност ка одређеној научној, уметничкој или стручној области, мотивација, животни стил итд); њихова познанства, место боравка пре и у току студирања; похађање истих студијских програма/предмета, укљученост у рад установе, али и слични ставови, вредности, интересовања и проблеми. Према *Horowitz (1987: 11)* бруцоши у високошколску установу доносе претходна искуства и групишу се на основу претходног образовања, социо-економског статуса, политичких и верских веровања, циљева које желе да остваре студирањем, психолошких карактеристика и потреба. Стална интеракција међу студентима који похађају исте часове доводи до бољег међусобног разумевања и заједничких ставова, односно успостављања студентске културе (*Hughes, Becker & Geer, 1962*). У оквиру одређене субкултуре успостављају се заједничке вредности, аспирације и циљеви и претпоставке о пожељним односима у друштву. Студенти траже студенте који размишљају, студирају и забављају се на исти начин. Студентска субкултура се одржава кроз церемоније и ритуале и формалне и неформалне механизме друштвене контроле (*Bushnell, 1962; Leemon, 1972; Newcomb, 1962*). Формални и неформални процеси социјализације су значајни за одржавање јаких студентских субкултура које се међусобно подржавају и преносе вредности и норме понашања са једне на другу генерацију студената, при чему треба имати у виду да се вредности и норме мењају током времена (*Buchnell, 1962*).

Формирање заједничких ставова у групи зависи од: величине групе (која мора да буде довољно мала да постоји интеракција); хомогености групе (године старости, пол, социо-економски статус, религиозна припадност) и узајамне подршке чланова групе (*Newcomb, 1962*). Формирање, одржавање и снага студентске субкултуре разликује се од установе до установе (*Becker, Geer & Hughes, 1968*).

Фактори који утичу на студентску културу су: скуп идеала и моралних ставова установе (*ethos*); укљученост студената, структура ауторитета наставног и ненаставног особља; величина и сложеност установе (*Clark & Trow, 1966*). Етос установе обухвата „званичну културу, са њеним историјским пореклом“ (*Clark & Trow, 1966: 32*), која се рефлектује у актуелним веровањима и

пракси, сврси и карактеру установе. Што је етос установе карактеристичнији, већа је вероватноћа да ће студентска култура имати ограничено деловање. Наставно особље и руководиоци одсека преносе културу установе на студенте (*Bushnell*, 1962: 511). Садржај који се преноси на студенте, у оквиру студијског програма високошколске установе, обично је оријентисан на интелектуалне задатке у вези знања, вештина и способности. У исто време, студенти нису само пасивни примаоци, већ одлучују које културне елементе ће усвојити, којима ће се прилагодити, а које ће користити на начин који представници установе (наставно и ненаставно особље) нису предвидели. Структура ауторитета обезбеђује подршку вредностима и интересовањима (*Clark & Trow*, 1966). Обим у коме су студенти укључени у управљање установом може утицати на природу студентске културе, и охрабрити припаднике доминантне студентске културе да не уважавају приоритете установе. (*Kuh & Whitt*, 1988: 86-89)

Студентске субкултуре представљају средство за савладавање тешкоћа са којима се студенти суочавају током студирања (*Hughes, Becker & Geer*, 1962). Студенти интерпретирају догађаје и проблеме у складу са ставовима и вредностима студентске субкултуре, „што им олакшава да се уклопе у активности установе“ (*Hughes, Becker & Geer*, 1962). Разумевање културе студентима даје: препоруке шта треба учити и како, смернице и очекивања о односима са наставним и ненаставним особљем и другим студентима, и представља основу за прилагођавање и стицање позитивних искустава на високошколској установи (*Bushnell*, 1962; *Hughes, Becker & Geer*, 1962). (*Kuh & Whitt*, 1988: 89)

Студентске субкултура описане су у: студијама случаја (*Becker, Geer & Hughes*, 1968; *Becker et al.*, 1961; *Heath*, 1981; *Leemon*, 1972; *Scott*, 1965, *Wallace*, 1966), историјским чланцима (*Fass*, 1977; *Horowitz*, 1984, 1987) и типологијама (*Clark & Trow*, 1966; *Katchadourian & Boli*, 1985). Најпознатија и најконтроверзнија типологија студентских субкултура према *Clark & Trow* (1966) поставља четири културе: колегијалну, професионалну, академску и неконформистичку културу. Вредности и припадност колегијалној субкултури рефлектују се у лојалности високошколској установи, и посвећености студирању са циљем добијања дипломе. Припадници професионалне културе сматрају да ће им високошколска установа пружити знања, вештине и диплому која ће им омогућити да добију бољи посао. Вредности академске субкултуре свде се на идентификацију са интелектуалним приоритетима наставног особља, напорним радом, и високим оценама. Студенти су фокусирани на генерисање нових идеја и знања и дискутују о академским проблемима и изван часа. Уколико су ове вредности доминантне, онда се студентска академска култура идентификује са установом. Припаднике неконформистичке субкултуре карактерише отуђеност од високошколске установе и наставног особља уз показивање непријатељства. Неконформистичке културе представљају алтернативу бунтовничким студентима, који траже другачији идентитет у складу са њиховом личношћу или претходним искуством. (*Kuh & Whitt*, 1988: 89-90)

Међутим, *Bolton & Kammeyer* (1972) су доказали да су *Clark & Trow* (1966) описали опште случајеве и да у групама нису идентификовани критеријуми субкултура: доследна интеракција, процеси социјализације, механизми социјалне контроле, који су другачији од културе установе. *Horowitz* (1987) је закључио да само колегијална и неконформистичка култура представљају субкултуре, док су норме и веровања академске и професионалне културе садржане у култури високог образовања. Исту критику доживела је и типологија студентских култура према *Katchadourian & Boli* (1985), која студенте дели на четири основне категорије на основу њихове академске оријентације: 1) каријеристи, за које је високошколска установа примарно средство припреме за будуће занимање; 2) интелектуалци, који у високошколској установи шире академска интересовања и развијају интелектуалне способности; 3) борци, који вреднују либерално образовање и припрему за каријеру и 4) неприлагођени, који без оправданог разлога не учествују у процесу образовања. Ове групе нису квалификоване као субкултуре према критеријумима које су поставили *Van Maanen & Barley* (1985) и *Bolton & Kammeyer* (1972). Студентске културе утичу на перцепцију студената о њиховом раду и друштвеном животу у високошколској установи и њиховим професионалним и личним циљевима у вези будућности. Студентске културе утичу на климу и културу у институционалном окружењу и на искуство свих заинтересованих страна високог образовања. (*Kuh & Whitt*, 1988: 90-92)

3.6. Култура квалитета у високошколским установама

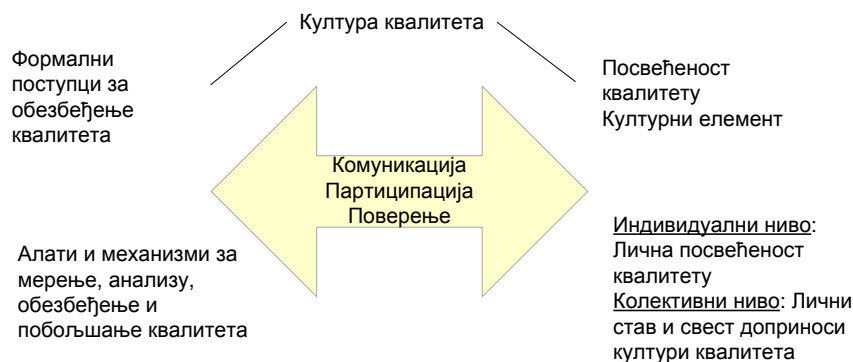
Култура квалитета је подсистем организационе културе и „односи се на организациону културу која намеће трајно побољшавање квалитета кроз културно/психолошке елементе (заједничке вредности, веровања, очекивања и посвећеност квалитету) и структурно/менаџерске елементе (процеси за побољшавање квалитета) и има за циљ координацију појединачних напора“ (EUA, 2006: 10, Loukkolaand, Zhang, 2010: 16).

Jean Monnet, значајна личност у процесу уједињења Европе, рекао је једном приликом: „Ако бих поново почео рад на уједињењу Европе, кренуо бих од културе, а не економије“ (Haas & Hanselmann, 2005: 463-464). Слична констатација се може направити у вези са увођењем стратегије обезбеђења квалитета у високом образовању, јер су модели, методе и технике за обезбеђење и побољшавање квалитета често уведени без поштовања организационе културе високошколских установа.

Интеракција између студената и наставника, у току процеса наставе и учења, под утицајем је различитих фактора (садржај студијских програма и предмета, ставови и способности наставника, знање, вештине, способности и мотивација студената, организација наставних активности и ненаставне подршке, опште прихваћене вредности и обострано обавезујућа правила, прописи, закони итд). Међутим, формални поступци за обезбеђење и побољшавање квалитета само делимично узимају ове факторе у обзир. Начела квалитета су пре свега усмерена ка: побољшавању или контролисању процеса у установи (у случају приступа квалитета оријентисаног на управљање процесима), оцени исхода учења (у случају приступа заснованог на обезбеђењу или оцени исхода) или на развој индивидуалних способности (у случају приступа заснованог на развоју квалитета кроз стручно усавршавање). (Ehlers, 2009)

Успостављање културе квалитета, зависи од установе и генерално се може реализовати на два начина. Неке установе прво успоставе поступке за обезбеђење квалитета, а затим у организациону културу интегришу нове вредности, веровања, норме понашања. У другом, успостављање поступака за обезбеђење квалитета почиње променом постојеће организационе културе. Сматра се да је овај начин бољи, јер континуитет олакшава промену. (Lanares, 2008: 13) На успостављање поступака за обезбеђење квалитета у високом образовању утичу: организациона структура, акредитација установе и студијских програма, захтеви закона и прописа, који су иницирани кроз Нови менаџмент приступ у јавном сектору (Hood, 1998: 212) и Болоњску декларацију, као и чињеница да концепт културе квалитета постаје све значајнија тема у менаџмент литератури, јер доприноси побољшавању перформанси установа високог образовања (Löffler, 2005; Martin et al., 2000; Stratton, 2006). Међутим, и даље не постоји адекватна теоријска основа за емпиријска истраживања.

Harvey & Stensaker (2008: 434) сматрају да је у претходном периоду развој културе квалитета био је поистовећен са успостављањем поступака за обезбеђење квалитета, али да између концепта културе квалитета и поступака за обезбеђење квалитета постоје разлике (Слика 3.8).



Слика 3.8. Култура квалитета и менаџмент квалитетом

Извор: Loukkolaand, T., Zhang, T., Examining Quality Culture: Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions, EUA Publications, Brussels, 2010: 17

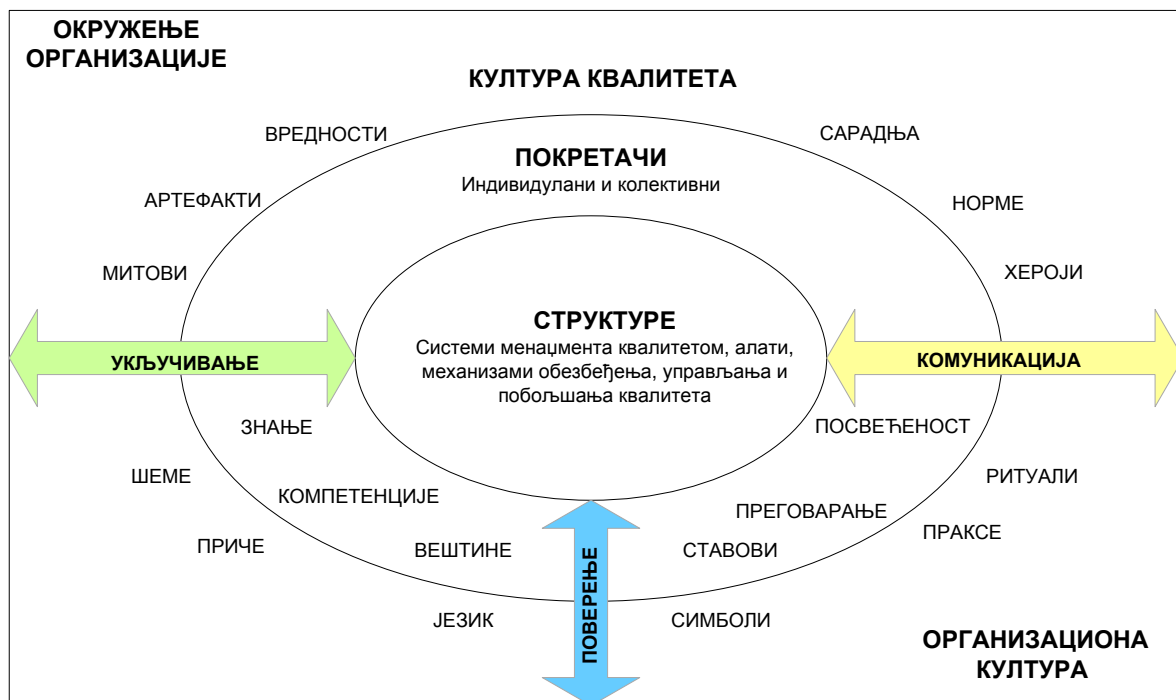
Процеси обезбеђења квалитета су додирљиви и управљиви, док је културни аспект, заједничке вредности, веровања, очекивања и посвећеност, много теже мењати. Претпоставља се да су култура квалитета и поступци за обезбеђење квалитета међусобно повезани, као и да се култура квалитета може успоставити одлукама које подстичу заједничке вредности и уверења.

Наведено указује да се у високом образовању свест о квалитету помера од механистичког ка холистичком и културном приступу (Wirth, 2006; Harvey, 2006), што захтева развој организационе културе засноване на управљању променама, заједничким вредностима, неопходним компетенцијама, новом професионализму, и пружа изузетне могућности за промовисање жељеног начина понашања и развоја запослених и установе у целини (Wolff, 2004).

Стратегијом развоја образовања у Србији до 2020. године као један од циљева дефинисано је да ће се акредитација и провера квалитета свих образовних институција и студијских програма обављати редовно, објективно и транспарентно. Развијаће се и примењивати одговарајући стандарди и системи за обезбеђење квалитета, а култура квалитета образовних установа развијаће се, административним, тржишним и другим расположивим механизмима. (Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, 2012: 20)

Култура квалитета зависи од окружења установе (Harvey & Stensaker, 2008; Harvey, 2009; Ehlers, 2009) и организационе културе, унутар које може да егзистира неколико субкултура. Слика 3.9 приказује модел културе квалитета у високом образовању, који се састоји од четири елемента:

1. структуре које доприносе успостављању културе квалитета;
2. покретачи;
3. култура квалитета и
4. елементи који омогућавају промовисање културе квалитета.



Слика 3.9. Модел културе квалитета у високом образовању

Извор: Ehlers, U. D. (2009). Understanding Quality Culture, Quality Assurance in Education, 17 (4), pp. 343-363

3.6.1. Структуре које доприносе успостављању културе квалитета

Култура квалитета је организациона култура која подржава развој ефикасног и ефикасног приступа менаџменту квалитетом, који образовној установи омогућава да оствари своје циљеве и побољшава квалитет услуге образовања и осталих услуга (Berings et al., 2011). Из ове

перспективе, култура квалитета заснива се на развоју и усаглашености са процесима за интерно обезбеђење квалитета (Harvey, 2009).

Формално стварање и вредновање квалитета у високошколским установама реализује се кроз две основне активности: 1) акредитацију установе и студијских програма и 2) сертификацију система менаџмента (види 2.3.3 и 2.4.1). Национални стандарди за обезбеђење квалитета у сектору високог образовања, усаглашени са стандардима и препорукама за обезбеђење квалитета на европском простору високог образовања и моделима система квалитета (*ISO 9000*, *TQM*, *MBNQA*, *EFQM* и *FQCE*), у комбинацији са различитим педагошким моделима, омогућавају ефективно обезбеђење и побољшавање квалитета услуге високог образовања и наставне подршке и постизање академске изврности.

У установи у којој постоји успостављен систем менаџмента квалитетом деловање установе се „одвија кроз мрежу процеса. Садржаји процеса, њихова интеракција, носиоци и извршиоци описани су у одговарајућим процедурама, упутствима и инструкцијама. Дефинисане групе процеса, садржаји самих процеса и њихова међусобна повезаност обезбеђују да се активности у оквиру установе одвијају у управљивим условима. Процесна структура је дефинисана тако да исходи укупног деловања установе буду у складу са постављеним циљевима, на нивоу стандарда високог образовања уз задовољење захтева студената и осталих заинтересованих страна.“ (Пословник о квалитету, 2014: 9) Овакав начин организовања пословања, са једне стране представља олакшање у процесима акредитације установе и студијских програма, самовредновања и спољашње провере квалитета, јер се документи којима се потврђује испуњеност стандарда континуално генеришу, а са друге стране наставно особље треба да, поред наставних и научно - истраживачких активности, којима се до сада доминантно бавило, овлада одговарајућим менаџмент методама и техникама, прихватајући нове задатке и одговорности у ван-наставним активности (пословно планирање; преиспитивање постојећих и развој нових студијских програма; промотивно-маркетиншке активност; упис нових и задржавање постојећих студената; алумни; успостављање, примена и одржавање система менаџмента квалитетом; поступак самовредновања; праћење, мерење, анализа и преиспитивање задовољства корисника; итд.), које установи олакшавају испуњавање законских захтева и омогућавају ефективно и ефикасно пословање. Сем тога и у свакодневном раду са студентима јасно су дефинисане активности у вези са реализацијом наставе, евидентирањем предиспитних обавеза, спровођењем испита, итд. Формалном начину функционисања високошколске установе теже се прилагођава наставно особље из уметничког поља, него наставно особље из техничко-технолошког, природно-математичког или друштвено –хуманистичког поља.

Концепт обезбеђења квалитета запослени често доживљавају као технократски (*top-down*), што неретко представља узрок његовог неуспеха у високом образовању (Sursock, 2004: F 9.1). Према *Hendricks & Singhal* (1997) успостављање система менаџмента квалитетом доприноси извршењу оперативних планова, а *Chow-Chua et al.* (2003) тврде да сертификација побољшава финансијске резултате. Међутим, има аутора који имају другачије мишљење. *Westphal et al.* (1997) тврде да систем менаџмента квалитетом не повећава ефикасност, већ јача легитимитет, а *Powell* (1995) сматра да примена система менаџмента квалитетом није довољна да би се објасниле супериорне перформансе високошколске установе. (*Lejeune & Vas*, 2009: 728-729) Успостављање, примена, одржавање поступака за обезбеђење квалитета доводи до успостављања културе квалитета и током времена до промена организационе културе.

Према *Hedmo* (2004), *Harvey* (2004) и *Zammuto* (2008) акредитација доприноси побољшавању организационе ефективности, јер повећава могућности да се у екстерном окружењу обезбеде и развијају стратешки ресурси. *Cornuel* (2007) сматра да акредитација подстиче посвећеност изврности. Институционални лидери и менаџмент високошколских установа сматра да поступак акредитације води побољшању квалитета студијских програма и утиче на атрактивност и имиџ високошколских установа. Међутим, на основу истраживања није доказано да акредитација повећава задовољство студената. Према *Friend-Pereira et al.* (2002: 22) акредитација високошколских установа и студијских програма је опасна ако служи само у сврху провере усклађености са законом. Према *Harvey* (2004) акредитација не доприноси побољшању организационе ефикасности, јер оптерећује установе изразом разних извештаја,

који треба да буду доступни јавности. *Julian & Ofori-Dankwa* (2006) тврде да поступак акредитације ограничава способност установе да се прилагоди променама у окружењу и доводи до неке врсте **акредитоктарије**. (*Lejeune & Vas*, 2009: 728-729)

Неколико аутора (*Proitz et al.*, 2004; *Julian and Ofori-Dankwa*, 2006) нагласило је утицај акредитације на културу, мада исти није потврђен кроз емпиријска истраживања. *Lejeune & Vas* (2009) сматрају да акредитација промовише отворену организациону културу, без значајног повећања администрације, што је у супротности са аргументима *Julian & Ofori-Dankwa* (2006) који наглашавају да акредитација повећава бирократију и доводи до губитка организационе флексибилности, па самим тим утиче на опадање перформанси. (*Lejeune & Vas*, 2009: 736-737)

3.6.2. Покретачи културе квалитета

Да би се постигао одрживи успех, установа мора да има снажно лидерство и јасан стратешки правац, односно треба да развија и побољшава људе, партнерства и ресурсе, процесе, и услуге који пружају додатну вредности студентима и осталим заинтересованим странама. Ако су „покретачи“ ефикасно имплементирани установа ће постићи резултате које очекују њихове заинтересоване стране. (<http://www.efqm.org/>)

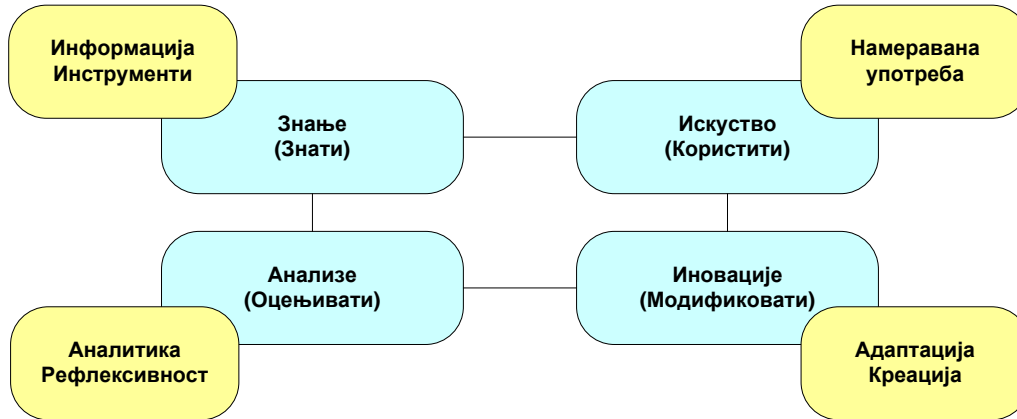
Покретачи омогућавају имплементацију квалитета у културу, олакшавају запосленима да у свој начин рада уграде нове процеса, прописе, механизме и правила, који су заступљени у менаџменту квалитетом. Три групе фактора подржавају ове процесе и подстичу појединце и групе на посвећеност, сарадњу и развој општих и специфичних компетенција у вези са квалитетом (*Ehlers*, 2009):

- 1. Индивидуална и колективна посвећеност** описује степен идентификације са циљевима установе и радним процесима. Овај фактор подразумева јасно дефинисање организационих задатака, овлашћења и одговорности (тј. власништво над процесом, укључивање запослених и свест о улози запослених у постизању резултата). Европска Универзитетска Асоцијација (*EUA*) наглашава да је посвећеност истовремено неопходан услов и резултат културе квалитета (*EUA*, 2006).
- 2. Сарадња** проистиче из способности запослених да раде заједно у креативним и продуктивним односима, што води успостављању, обезбеђењу и побољшавању квалитета услуга (*SRPS ISO 10018*, 2013: 48). Квалитет образовања је нераздвојива карактеристика свих сегмената управљања студијским програмима, реализације наставе и ненаставне подршке, реализације научно-истраживачких, уметничких и стручних пројеката, и одвија се у образовном окружењу између студената, наставног и ненаставног особља, и осталих заинтересованих страна.
- 3. Опште и специфичне компетенције у вези са квалитетом** су основа процеса успостављања, примене, развоја и побољшавања квалитета. Опште компетенције се успостављају кроз три елемената: знања, вештине и ставови (*Ehlers*, 2005b; 2007d). Развој квалитета усмерен ка побољшању образовних процеса - настава и учење, као и научно-истраживачки, и стручни рад и уметничко стваралаштво. *Ehlers* (2005a) је овоме додао значај усмерености на студенте, који су примарни корисници услуге високог образовања. Професионализација, у смислу изградње знања, вештина и ставова заинтересованих страна у високом образовању, представља важан елемент изградње културе квалитета (види Слика 3.10).

Поред општих компетенција разрађен је и скуп специфичних компетенција (*Ehlers*, 2007a). Четири компетенције су посебно значајне за процес побољшања квалитета у образовању:

- 1. Знања** у области система менаџмента квалитетом и осталих стандардизованих система менаџмента, као и знања и вештине специфичне за област високог образовања о могућностима успостављања и унапређивања квалитета и механизмима образовања и учења.
- 2. Искуство** у примени стратегија за обезбеђење и унапређивање квалитета у области високог образовања.

3. **Иновације** се односе на побољшавање постојећих и развој нових механизма за обезбеђивање и унапређивање квалитета или одговарајућих инструмената за сопствене потребе. За ову димензију важан је иновативан и креативан приступ.
4. **Критичка анализа** представља способност диференцијације и одраз је знања и искуства у вези са развојем свих ентитета квалитета. Она омогућава запосленима да процене испуњавање циљева квалитета и укључивање заинтересованих страна.



Слика 3.10. Опште и специфичне компетенције

Извор: Ehlers, U. D. (2009). Understanding Quality Culture, Quality Assurance in Education, Vol. 17 No. 4, pp. 343-363

3.6.3. Елементи који омогућавају промовисање културе квалитета

Промовисање културе квалитета обезбеђују три елемента: укључивање, поверење и комуникација. Организација може имати различите културне обрасце, које треба ускладити како би се успоставило јединство циљева и правца установе. Комуникација и партиципација су неопходне да би се усагласиле различите субкултуре и обезбедила посвећеност запослених. Културни концепт се успоставља кроз учешће свих заинтересованих страна, уз посредовање и договор, односно међусобну комуникацију. Поверење је неопходно за стимулисање индивидуалних и колективних напора који су предуслов за претварање квалитета у културно укоренењу реалност, изражену у симболима, артефактима, вредностима, ритуалима и другим елементима културе квалитета. (Ehlers, 2009)

3.7. Настанак организационе културе

Организациона култура је социјални феномен који настаје и мења се кроз интеракцију запослених, међусобно и са окружењем. Успостављање заједничких претпоставки, веровања, вредности, норми и симбола, и њихово прихватање од свих или већине запослених доводи до промена понашања, усвајања интерпретативних шема и настанка специфичне организационе културе дате установе (Слика 3.11). Заједничко опредељење произилази из заједничких услова рада и искустава запослених. Настанак и развој организационе културе су процеси који захтевају време, стога тек основане установе немају изграђену специфичну организациону културу, већ она настаје и мења се током њеног постојања, пратећи животни циклус установе. (Јанићјевић, 1997: 298; Настасић, 2006: 49; Цвијановић, Лазић, Настасић, 2006: 43)



Слика 3.11. Фазе развоја организационе културе

Извор: Дрљача, М., Култура квалитета и организације, http://kvaliteta.inet.hr/t_Kultura%20kvalitete%20i%20organizacije.pdf

Организациона култура утиче на перформансе запослених и мора да буде прилагођена и примерена свакој групи, јер утиче на формирање опажања, мишљења, вредновања, емоција и ставова запослених. Осим тога, у системима у којима је флукуација запослених велика, од велике важности је егзистенција установе, независно од тренутног састава запослених, а стабилност се у највећој мери постиже организационом културом (*Настасић*, 2006: 19-21)

Организациона култура настаје у процесу групног (колективног) решавања проблема (екстерне адаптације и интерне интеграције), задатака или изазова са којима се суочавају запослени и резултира учењем успешних решења (у оквиру група или установе у целини). Запослени прихватају успешна решења и понављају их у истим или сличним ситуацијама, што доводи до успостављања формализованих поступака за обезбеђење квалитета, као и њихове трансформације у правила понашања (норме и вредности), а затим у претпоставке и веровања. (*Јанићујевић*, 1997; *Schein*, 1985; *Настасић*, 2006; *Цвијановић*, *Лазућ*, *Настасић*, 2006)

Проблем екстерне адаптације састоји се у проналажењу места и улоге групе или установе у савременом динамичном окружењу (*Павловић*, 2003: 38). У последњих десетак година високошколске установе су морале да усагласе своје пословање са законском регулативом која се примењује у области високог образовања, односно захтевима стандарда за акредитацију високошколских установа и студијских програма, и у вези са тим обезбеде неопходне ресурсе за управљање студијским програмима и реализацију наставног процеса, научно-истраживачког, уметничког и стручног рада. Питања екстерне адаптације треба решавати брзо, а решење конкретних проблема постаје правило које одређује будућу стратегију (*Настасић*, 2006: 52; *Цвијановић*, *Лазућ*, *Настасић*, 2006: 45) и имплементира се у структуре, системе и процесе (*Schein*, 1999: 30).

Проблеми интерне интеграције односе се на проналажење адекватног начина организовања за обављање активности у високошколској установи. Интерна интеграција се успоставља кроз: заједнички језик и концепте, границе и идентитет група, дистрибуцију моћи и статусе појединаца, односе међу запосленима, критеријуме награђивања и кажњавања, итд. (*Schein*, 1999: 30) Организациона култура утиче на однос запослених према установи, ствара осећај припадности, повећава посвећеност, усмерава и контролише понашање, побољшава сарадњу, усмерава процес доношења одлука и омогућава предвидљивост понашања запослених. Проблем интерне интеграције је остваривање супротстављених циљева појединаца, група у установи и циљева установе. На једној страни је потреба за припадношћу, јер сваки појединац жели да буде прихваћен од стране колектива коме припада, а на другој потреба за слободом и аутономијом. У високошколским установама проблеми у вези интерне интеграције су нарочито изражени при дефинисању стратегија будућег развоја, распоређивању ресурса, али и у процесима преиспитивања, промена, измена и развоја студијских програма.

Промене у раду високошколске установе условљене су и променама у интерном и екстерном окружењу, што је детаљно описано у тачки 3.9.1.

Организациона култура настаје у **процесу групног решавања проблема** са којима се суочавају запослени. Под групним решавањем проблема многи аутори подразумевају заједнички закључак, донет на основу јединствених ставова свих чланова групе или на основу мишљења већине, а који важи за групу као целину (*Pom*, 1999: 299). Групно решавање проблема подразумева интеракцију чланова групе (групна дискусија) и из тог разлога је ефикасније у промени понашања чланова групе, напуштању старих навика и ставова и усвајању нових, од разних обука и појединачног убеђивања. Решења групе су често боље од најбољег индивидуалног решења због: повезивања и допуњавања способности и знања чланова групе, повећане мотивација, различитог приступа проблему, итд.

Tom Peters сматра да су „изврсне организације, организације које уче“. Такве организације приликом решавања проблема прикупљају и анализирају информације из различитих унутрашњих и спољашњих извора, укључујући и приче о успеху и неуспеху. Учење би требало да интегрише способност појединаца са способношћу установе и постиже се комбиновањем знања, образаца размишљања и образаца понашања људи са вредностима у установи. У таквој установи (*SRPS ISO 9004*, 2009: 46):

- вредности установе су засноване на мисији, визији и стратегијама;
- институционални лидер и менаџмент подржавају учење и демонстрирање лидерства;
- подстиче се повезивање запослених, међусобне активности и размена знања и унутар и ван установе;
- одржава се систем за учење и размену знања;
- препознаје се, подржава и награђује побољшавање компетентности запослених кроз процес учења и размену знања и
- уважава се креативност, и подржавају различитости у мишљењима људи у установи.

Према *E. Schein* основни механизам учења је условљавање, наградама и казнама. Понашање које доводи до награде или избегавања казне се усваја и понавља у свакој следећој сличној ситуацији. Условљавање може бити позитивно или негативно. Позитивно условљавање представља понављање решења које је једном довело до позитивног резултата и награде по том основу. Негативно условљавање представља процес избегавања казне. Понашање које је једном довело до избегавања неког непријатног осећања или стања (казне) понавља се кад год запослени дође у сличну ситуацију. Понашање научено кроз негативно условљавање је отпорније на промене, од оног које је научено кроз позитивно решавање проблема и неће бити напуштено ни када се извор непријатности укине. Када понашање научено позитивним условљавањем не доведе до награде, оно се напушта. (*Јанићјевић, 1997: 257*)

3.8. Развој организације и њене организационе културе

Развој организације је дугорочан, свеобухватан приступ променама који целокупну установу помера на виши ниво функционисања, побољшањем перформанси, постизањем одрживе изврности и повећањем задовољства студената, запослених и осталих заинтересованих страна. Развој организације примарно је фокусиран на промене у запосленима и природи и квалитету њихових међусобних односа. *Wendell French* и *Cecil Bell* (цитирано према *Stoner, Wankel, 1986: 363*) су развој организације дефинисали као подршку институционалног лидера и менаџмента, побољшавању процеса, ресурса и резултата, кроз управљање организационом културом, уз наглашавање значаја тимова и субкултура. (*Stoner, Wankel, 1986: 365-366; Настасић, 2006: 74; Цвијановић, Лазих; Настасић, 2006: 101*)

Животни циклус високошколске установе састоји се од следећих фаза: 1) оснивање и раст, 2) сазревање и успорени раст и 3) зрелост и 4) опадање. У свакој од ових фаза дешавају се промене у организационој структури, стилу руковођења, стратегији, организационој култури. Развој организационе културе дешава се са развојем установе, запошљавањем нових људи, побољшавањем ефективности, ефикасности и агилности пословања, препознавањем прилика и суочавањем са изазовима и проблемима. (*Настасић, 2006; Цвијановић, Лазих, Настасић, 2006: 48*)

Након оснивања, установа улази у фазу раста и развоја коју теоретичари и практичари организације најчешће зову предузетничком фазом и у којој доминира креативност и индивидуализам лидера (власника или менаџера). Организација установе је у овој фази неформална и небирокупатска, циљ је да се опстане, а у портфолију је група сличних студијских програма и услуга. У првој години функционисања установа има релативно мали број запослених који се баве развојем студијских програма и припремама за акредитацију. По успешно завршеној акредитацији установе и студијских програма покрећу се промотивно-маркетиншке активности и упис студената. У овој фази организациона култура има функцију креирања идентитета установе, а њена улога и у овој и у наредним фазама, је да се код запослених пробуди осећај припадности, тако да буду укључени у установу на прави начин, тако што јасно разумеју своју улогу и одговорности, а својим ангажовањем дају допринос остваривању заједничких циљева. Кроз изградњу организационе културе запослени проналазе место и улогу установе у окружењу, и диференцирају се у односу на сличне установе.

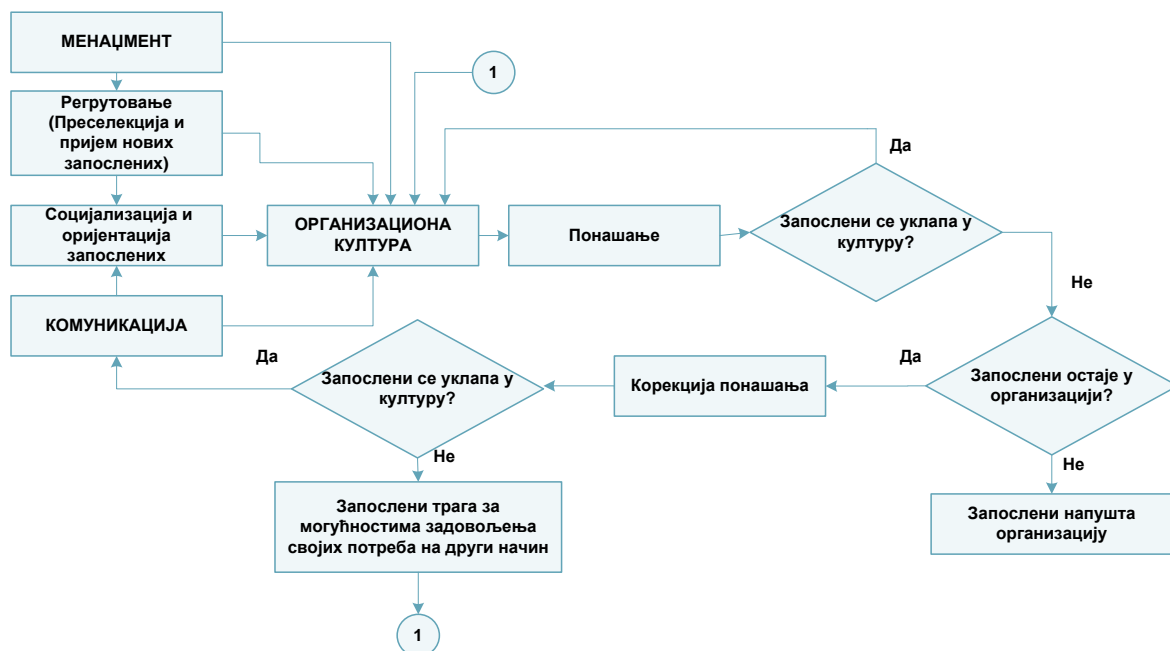
Ефективна и ефикасна установа својом организацијом успева да створи ред, усмери понашање запослених у правцу испуњења мисије и визије, усвојених стратегија, циљева и планова, односно задатка, који из њих проистичу. Иако се установа креће у жељеном правцу, код

запослених се могу јавити фрустрације, стресови, и незадовољство. Прибегава се различитим компромисима између појединаца и група, таложу се и одлажу различити проблеми, одлажу неке активности на рачун других, итд. Ако нерешени проблеми и фрустрације у једном тренутку надјачају механизме организовања и контроле пословања, перформансе почињу да падају. Установа је у таквој ситуацији принуђена да се мења, прибегава новим начинима суочавања са проблемима, тражи нова решења и нове механизме организовања и хармонизовања свог пословања.

3.8.1. Механизам одржавања организационе културе

Карактеристике организационе културе су јединственост, стабилност и одрживост, које настају из заједничког искуства запослених у дужем временском периоду. Организациона култура има особину да се обнавља, на начин да се постојеће претпоставке, веровања, вредности и норме понашања регенеришу тако да изнова доказују своју валидност међу запосленима или се преносе новим запосленима (*Martins & Martins*, 2003). Кроз тај процес организациона култура јача и стабилизује свој садржај, што може имати позитиван и негативан утицај. Повећава се снага културе и појачава степен привржености запослених, делујући позитивно на пословање. Међутим, последица јачања организационе културе може бити инертност и ригидност, које спречавају промену културе и доводе до негативних утицаја на пословање, у случају када се значајно промене услови у интерном и екстерном окружењу.

Када се једном успостави култура, одређене силе унутар организације, делују тако да је одржавају, дајући запосленима сет сличних искустава. Највећи утицај на одржавање организационе културе имају: менаџмент, селекција и социјализација запослених (*Robbins*, 1990: 446-448, *Настасић*, 2006: 57; *Настасић*, *Николић*, 2009: 102). Према *Brown* (1998, 55-59) механизам одржавања организационе културе спроводи се кроз три фазе: 1) регрутовање; 2) социјализација и оријентација и 3) усвајање или одбацивање елемената организационе културе. Слика 3.12 приказује механизам формирања и одржавања организационе културе. Утицај институционалног лидера и менаџмента детаљно је описан у оквиру подтачке 3.9.1.6.



Слика 3.12. Механизам формирања и одржавања организационе културе

Извор: Настасић, А., (2006) Међузависност контингентних фактора организационе културе и организационе структуре, Магистарски рад, Машински факултет, Београд: 58

3.8.1.1 Регрутовање и ангажовање нових запослених

Упошљавање и радно ангажовање врши се у циљу обезбеђења довољног броја наставног и ненаставног особља за остварење постављених циљева и задатака у обављању делатности високошколске установе. Експлицитан циљ процеса регрутовања је проналажење,

процењивање и одабир људи за позицију у установи, који имају одговарајуће квалификације (знање, вештине, способности, референце и радно искуство) и који се по личним особинама (ставови, вредности, веровања, норме понашања) уклапају у установу и организациону културу (Kotter, 1996: 149). У току спровођења конкурса кандидати за пријем у радни однос могу да се распитују о установи, како би сагледали да ли је иста може да испуни њихове потребе, захтеве и очекивања. Резултат преселекције обе стране требало би да буде да установа привуче и ангажује оне кандидате који највише одговарају њеним потребама, односно оне чији је индивидуални систем вредности компатибилан са успостављеним културним профилем. Избор у звање наставника и сарадника и заснивање радног односа врши се под условима, на начин и по поступку утврђеним Законом о високом образовању и општим актима установе (УР-УП-001, тачка 6.2: 4). Ниво компетентности може се идентификовати и кроз тестове когнитивних способности, тестове знања о послу и тестове личности и врши се пре интервјуа који могу да буду неструктурирани или структурирани (SRPS ISO 10018:2013, Прилог А12: 48)

Све чешће се приликом регрутовања оцењује невербална комуникација, кроз коју кандидати исказују мисли, емоције, ставове и особине. Покрети говоре о расположењу и психичком стању кандидата. Већина савремених истраживања на пољу комуникологије показују да је невербална комуникација пресудна при првом контакту, односно да се 60% укупног утиска о личности, поготово приликом упознавања, формира на основу невербалне комуникације. (Марковић, 2003) Менаџмент закључује уговор о раду са изабраним кандидатом/кандидатима, а да „често ни сам није свестан у којој мери приликом запошљавања примењује културне критеријуме (Kotter, 1996: 149)“.

3.8.1.2 Социјализација и професионална оријентација запослених

Култура једне установе разликује се од културе других установа, па новозапослени морају да прођу фазу социјализације или професионалне оријентације, односно фазу прихватања елемената организационе културе.

Посао подразумева скуп радних задатака, радњи или радних операција, обавеза у оквиру процеса рада, као сталан садржај рада једног или више запослених одговарајуће стручне спреме и занимања, знања и способности. Према својој природи сви послови који се обављају у високошколској установи деле се на следеће основне врсте: послове које обавља наставно особље, послове које обавља ненаставно особље и послове координације рада, из чега проистичу разлике у поступцима увођења новозапослених у посао. (Правилник о организацији и систематизацији послова, 2013, члан 6, 8: 3-4) Процес социјализације је различит за новозапослене без радног искуства и професионалце, који у установу долазе са изграђеном професионалном културом.

Активно управљање академском културом подразумева успостављање два међусобно повезана и значајна механизма координације и контроле и то: управљање значењима и управљање процесом социјализације (Dill, 2012: 5). Пример управљања процесом социјализације је развој нових механизма за обезбеђење квалитета високошколске установе и студијских програма (Dill, 2007; Dill & Beerkens, 2010). Развој јаке културе која подржава ефективан процес реализације наставе, учења и испуњавања свих осталих стандарда у области високог образовања, заснива се на комуникацији и контролисању суштинских вредности које усмеравају понашање наставног и ненаставног особља. (Dill, 2012) Непозната средина, нове колеге, нов начин пословања, још увек неусвојене заједничке вредности, неки су од разлога да новозапослени радно окружење не доживи као пријатељско (Ђорђевић Бољановић, Павић, 2011: 138).

Поступак социјализације подразумева пружање помоћи новозапосленом да се у што краћем временском периоду и на најбољи могући начин прилагоди специфичностима нове радне средине и правилима пословања, оствари свој пуни радни потенцијал, покаже способности и знања и допринесе квалитетном обављању послова за које је ангажован. Социјализација новозапослених има велики утицај на њихово задовољство послом, стварање атмосфере поверења и сарадње, неговање иновативног и креативног духа, као и на побољшање резултата установе у целини (Ђорђевић Бољановић, 2009: 135; Ђорђевић Бољановић, Павић, 2011: 141).

Оријентација новозапосленог подразумева конкретне и унапред одређене активности које подразумевају упознавање са установом и осталим запосленима. Процес оријентације обухвата упознавање новозапосленог са историјатом установе, организацијом, мисијом и визијом, изјавом о политици квалитета, кодексом професионалне етике, бенефицијама и обавезама запослених и другим елементима који су од значаја за статус и даљи рад. Суштина добро спроведеног процеса оријентације је упознавање запосленог са организационом културом. (*Ђорђевић Бољановић, Павић, 2011: 141*) Веома важну улогу у процесу оријентације имају директор, надлежни руководилац и ментор који би требало да првог радног дана пожеље добродошлицу новозапосленима. Говорећи им о начину рада у установи и показујући да им је заиста стало до запослених, они могу да мотивишу новозапослене. Ипак, кључну улогу у оријентацији запослених имају надлежни руководилац и ментор, чија улога је да испрате процес професионалне оријентације и да новозапосленом пруже све потребне информације.

Процес социјализације и професионалне оријентације у високошколској установи спроводи се на следећи начин. Новозапосленом наставнику или сараднику додељује се ментор, по правилу, руководилац одсека на коме ће бити ангажован или руководилац одсека чија област обухвата и ужу област предмета за које је наставник ангажован. Новозапосленом ненаставном особљу, такође, се додељује ментор, надлежни руководилац или неко из редова запослених са већим радним искуством који имају запажене резултате у раду. Надлежни руководилац и/или ментор упознаје новозапосленог са самим послом, радним задацима који спадају у опис радног места, радним простором високошколске установе, колегама, поступком евидентирања на послу, начином комуникације у високошколској установи и поступцима вредновања рада. Новозапослени се упознаје са: постојањем, расположивошћу и основним садржајем докумената који дефинишу процес рада (пословна акта школе и документација система менаџмента квалитетом; а за наставно особље и: начела о настави, актуелни наставни календар; информатор о студијским програмима на којима наставник/сарадник изводи наставу; описи предмета за које је наставник/сарадник ангажован; доступна литература итд). (*УР-УП-001, тачка 6.3: 5*)

Увођење новозапосленог у посао реализује се и кроз самостално проучавање докумената и менторство – упућивање на поступке, процедуре, правила и добру праксу установе. На крају периода увођења у посао и оспособљавања ментор даје своје мишљење о томе да ли новозапослени у наредном периоду може самостално да обавља посао на ефикасан и ефективан начин или је потребно продужити ову активност.

Социјализација и оријентација имају за циљ да сваког појединца оспособе за интеграцију у колектив, кроз процес усвајања пожељног начина понашања, ставова и вредности, који су опште прихваћени у установи. Овај процес се непрекидно одвија, јер се установа непрекидно мења и прилагођава дешавањима у окружењу, па самим тим запослени морају мењати начин мишљења и понашања. Након социјализације отпочиње процес стицања искуства, професионализације и развоја каријере.

3.8.1.3 Образовање, обука и развој запослених

Пракса је показала да савремене установе своју конкурентску предност базирају на знању запослених. Установа вреди онолико колико знају њени запослени, а интелектуални капитал установе представља њен IQ (коефицијент интелигенције), не занемарујући при томе емоционалну и социјалну интелигенцију запослених. Стога установе све више пажње посвећују континуираном професионалном усавршавању запослених. Са друге стране, сами запослени имају потребу и захтев за перманентним учењем, обуком и усавршавањем како би стекли вештине и знање које ће их припремити за нове пословне задатке и изазове и учинити конкурентнијим на тржишту рада. (*Ђорђевић Бољановић, Павић, 2011: 142*) Наставно особље мора стално да се усавршава да би задржало своје радно место, али и да би студентима преносило актуелна знања, вештине и способности, као и одговарајућа веровања, вредности и норме понашања карактеристична за одређену професију, у форми која је блиска студентима који су углавном припадници Y генерације.

Процес образовања, стручног оспособљавања и усавршавања наставног и ненаставног особља треба да буде плански и систематичан, јер једино на тај начин може да допринесе установи да

побољша своје способности и постигне постављене циљеве квалитета. Под образовањем се подразумева стицање одређеног степена и врсте стручне спреме, стицање академског звања или научног степена верификованог у образовним установама, полагање стручног или другог испита у верификованим образовним установама, односно пред другим органима одређеним законом. Под стручним оспособљавањем се подразумева овладавање новим знањима, вештинама и способностима из подручја која нису предмет основног занимања запослених, а од значаја су за радне процесе у установи као целини и у појединим организационим деловима установе. Стручно оспособљавање остварује се кроз разне врсте едукације: курсеви, семинари, течајеви и сл., и може бити организовано у матичној високошколској установи или у другој установи или организацији. Под стручним усавршавањем подразумева се унапређивање и подизање на виши ниво знања, вештина и способности запосленог у складу са новим научним, стручним и уметничким достигнућима у подручју основног занимања запосленог. У циљу перманентног стручног усавршавања запослени се упућују на: конгресе, симпозијуме, семинаре, саветовања, стручне састанке, изложбе, сајмове и слично у земљи и иностранству. Планови образовања, усавршавања и стручног оспособљавања и обуке запослених се праве на основу плана потребних кадрова са утврђеном динамиком и дефинисаним профилем стручности. При изради плана треба узети у обзир и индивидуалне захтеве запослених, али и потребе установе. Захтеви појединаца нису увек потпуно у складу са потребама установе.

Најатрактивнији начин успостављања академске сарадње на институционалном нивоу и мобилност студената и особља је учествовање у програмима које нуди *Erasmus+* у областима образовања, обуке, младих и спорта. Сем тога, наставно особље похађа обуке којима се обезбеђује стицање активних компетенција високошколске наставника и развој културе квалитета. Примери таквих семинара су „Усавршавање универзитетских наставника – базични програм“ и „Високошколска дидактика“ у организацији Филозофског факултета Универзитета у Београду у оквиру којих се изучава:

- високошколско образовање (комплексност улоге универзитетског наставника и развој курикулума у високом образовању);
- академске вештине (универзитетски уџбеници, комуникацијске вештине – јавни наступ; визуелизација и презентација у настави (употреба и злоупотреба); студентски писани радови);
- евалуација рада универзитетских наставника (самоевалуација универзитетских наставника; праћење и оцењивање студената у настави; конструкција теста знања);
- универзитетска настава (предности и ограничења традиционалне наставе; методе интерактивне наставе; планирање наставне јединице).

У самим установама са циљем прилагођавања променама организују се обуке у вези дефинисања компетенција и исхода учења на нивоу студијских програма и предмета, мотивације студената, примене савремених информационо-комуникационих технологија у реализацији наставе и процесу провере знања (*Moodle* платформе), итд. Значајну обуку представља и обука за примену докумената система менаџмента квалитетом, јер су запослени у високошколској установи обавезни да се у свом раду придржавају одредаба документа које се односе на извршавање додељених послова и задатака. И за наставно и за ненаставно особље су изузетно корисни обуке из области личног развоја, које се односе на управљање помоћу циљева, управљање временом, стресом, конфликтима, комуникација са тешким људима, *5S* метода оптимизације радног и пословног простора, и многе друге.

Профилисањем садржаја тренинга и обуке у установи, менаџмент усмерава понашање запослених у жељеном правцу. На тај начин запосленима се указује како треба да обављају своје задатке, али се истовремено пружају потребна знања, вештине и информације. Тренинг и обука су саставни део сваког програма промене организационе културе. (*Јанићујевић, 1997*)

На високо конкурентном тржишту, развој људских ресурса и иновација знања су значајни за академски и пословни успех високошколских установа. Међутим, у нашој земљи велики број установа због финансијских проблема није у могућности да улаже у образовање и обуку запослених, иако је то предуслов да установа на прави начин реагује на промене у екстерном окружењу, опстане, расте и развија се.

3.8.1.4 Усвајање или одбацивање елемената организационе културе

Организациона култура се преноси на запослене материјалним симболима, језиком, жаргоном, ритуалима, нормама понашања, веровањима, вредностима и ставовима, базичним претпоставкама, причама о историји и кључним људима. Усвајање или одбацивање елемената организационе структуре је завршна фаза одржавања организационе културе. Кроз процес социјализације новозапослени бивају прихваћени или одбачени (*Brown, 1998*). Индикатор да је новозапослени у потпуности инкорпориран у установу је његово прихватање од стране осталих запослених, као и разумевање и прихватање организационе културе (*Martins & Martins, 2003*). Са друге стране, одбацивање може довести до губитка кључних циљева, вредности и претпоставки; што на крају доводи до кризе идентитета запослених (*Schein, 1985*).

Пожељан начин понашања се подржава, а непожељан санкционише. Запослени, који се дуже време понашају у складу са нормама које прописује култура, сами изграђују и прихватају претпоставке, које то понашање оправдава. Запослени који не прихватају културне норме, углавном су присиљени да се понашају у складу њима, уколико желе да остану у установи. Ако се запослени ни после дужег времена не уклапа у културни профил, он није у стању да ефикасно извршава своје задатке, има тешкоће у комуникацији и координацији са осталим запосленима у установи, уз сталне конфликтне услед међусобног неразумевања. Таква ситуација је непријатна и за запослене и често се дешава да они сами одлазе, и понекад нарушавају постојећа веровања и норме понашања. Реакција запосленог који се не уклапа у организациону културу може бити тројака: 1) он напушта установу, 2) прилагођава се нормама понашања које тражи та средина, корекцијом понашања или 3) због материјалних интереса и/или због немогућности да нађе други посао, остаје у установи и трага за могућностима задовољавања својих потреба или жеља на други начин (*Настасић, 2006: 59*).

3.9. Промена организационе културе

Изазов са којим се суочавају високошколске установе није да ли треба да се мењају, већ како да то ураде са циљем повећања ефикасности установе (*Cameron & Quinn, 2006: 9*). Промена је процес у коме се нешто мења или развија кроз побољшавања и иновације (*Horn, 1983; Ford & Ford, 1994:759; Kanter et al., 1992; Smith, 1984; Weick & Quinn, 1999: 362*). Побољшавања обично доводе до промена у актуелним процесима у краћем временском периоду, и ретко изазивају отпор променама (*Bergquist, 1992; Weick & Quinn, 1999; Krakowski, 2008: 17*). Иновације су трансформативне промене које доводе до суштинских функционалних побољшавања, као и структурних и техничких промена (*Kezar & Eckel, 2002; Krakowski, 2008: 17*). Неопходно је да се све промене буду међусобно и динамички усклађене, јер одвојено не дају жељене резултате.

Организационе промене су дугорочан и свеобухватан процес свесног, намерног и контролисаног развоја и промена установе са циљем да се побољша њена одрживост, ефикасност и квалитет живота и хуманост услова рада у њој, у смислу побољшавања перформанси установе и развоја појединаца (*Porgas & Robertson, 1992: 723*). Организационе промене подразумевају проактивне и креативне промене, а не пасивно и реактивно прилагођавање (*Цвијановић, 2004: 44*). Установе треба да се прилагођавају променама, али да и саме генеришу исте (*Senge, 1990; Ford & Ford, 1994:756*). Промене у екстерном и интерном окружењу утичу на промену организационе културе (*Schein, 1992; Kezar & Eckel, 2000: 4*) и доводе до промена у лидерству и посвећености, политици установе, процедурама, организационој структури, улогама, одговорностима и овлашћењима, систему награђивања (*Watson & Johnson, 1972; Krakowski, 2008: 19*). Према *Henry Mintzberg* (1994: 112) промене у организацији су случајне и проистичу из компетенција запослених и организационе културе. Из тог разлога, управљање променама представља важну компетенцију институционалних лидера, кључних људи и запослених (*Beckhard, 1989; Bergquist, 1992; Vumes, 2004b; Burnes, 2004: 309; Senge et al., 1999*) и подразумева адекватну алокацију ресурса, структурне промене, постављање приоритета, и перцепцију јаза између политике, стратегије и циљева установе и реалности у вези наставе, истраживања и услуга (*Silver, 2003: 161*).

Промена организационе културе је неизбежна, било да је у питању драматична револуционарна промена према *Kuh*, или спора, постепена, еволутивна промена према *Darwin*, промена се дешава. Усмеравање промене организационе културе захтева активно учествовање свих оних на које промена директно утиче. Имајући у виду потребна прилагођавања у високом образовању, *Tierney* (1998:3) тврди да би „уместо уређења овог или оног дела установе,... требало да се деси суштинска промена, која се односи на кључне активности“. Последњих година успостављају се модели по којима је могуће спровести промене организационе културе у високом образовању. *Keyton* (2005) и *Alvesson* (2002) сматрају да промене организационе културе које намеће менаџмент трају кратко и не успевају да привуку подршку већег броја запослених. Тимски рад се показао као знатно ефикаснији приступ од принудне промене културе од врха ка дну пирамиде (*Alvesson*, 2002). С тим у вези, ефикасна промена требало би да буде вођена од стране наставног особља, усредсређена на студенте, уз подршку институционалног лидера и менаџмента. Развој културе којој је приоритет испуњавање потреба, захтева и очекивања свих заинтересованих страна може да реши многе проблеме својствене савременом високом образовању. (*Barney*, 2008: 35)

Раније се сматрало је први корак у процесу трансформације установе увођење нових вредности и норми понашања. Међутим, *Kotter* (1996: 155-158) сматра да је такав приступ погрешан. Културом се не може лако манипулисати. Мења се тек пошто се промени деловање људи, односно, након што нови начини понашања произведу корист током одређеног временског периода, а запослени увиде повезаност новог начина деловања и побољшавања перформанси. Ово не значи да осећај за културне изворе није есенцијалан у првим фазама трансформације. Разумевање постојеће културе, подиже ниво хитности, олакшава формирање коалиције за промене. Почетне промене, мање по обиму креирају промене у пословању које помажу установи да пружа квалитетније услуге и има задовољније кориснике. Стварна промена вредности и норми понашања, углавном се дешава у последњој фази трансформационог процеса, када већина наведеног заиста постане део културе.

Организациона култура помаже или омета трансформацију установе у зависности од усаглашености постојеће културе са циљевима предложене промене (*O'Donnell, Boyle*, 2008: 10). Организационе промене су ефективније када су у складу са постојећом културом (*Oakland & Tanner*, 2007), а лидер својом посвећеношћу и поступцима може знатно смањити отпор променама. Док су промене процеса и структуре видљиве, опипљиве, мерљиве, промену организационе културе је теже концептирати, контекстирати, спровести тако да у највећем броју (неуспелих) промена она остаје иста (*Спасојевић-Бркић и сарадници*, 2012, стр. 39). Неадекватна организациона култура кочи ефективност, ефикасност, агилност и отпорност установе и може оставити трајне негативне последице (*Настасић*, 2006; *Џвијановић, Лазућ, Настасић*, 2006). Промена организационе културе зависи од њене моћи, степена хомогености и интерне стабилности, и може варирати у обухвату, дубини, облику и трајању (види 3.9.4). Отуда велико интересовање теоретичара и практичара да се дефинишу аспекти или тип културе која подржава институционалне промене (*Curry*, 1992; *Schein*, 1992).

Са становишта високошколских установа једна од најзначајнијих промена у пословању представља успостављање, примена, развој и побољшавање поступака за обезбеђење квалитета и успостављање културе квалитета. Ова промена за високошколску установу и њене запослене представља рушење *status quo*. (*Бркић Спасојевић и сарадници*, 2012: 50)

Систем менаџмента квалитетом, инструменти, компетенције, индивидуалне и организационе вредности не посматрају се као одвојени ентитети, већ се стапају у холистички концепт, при чему ни један од ових ентитета није супериоран. Према новом приступу квалитет образовања се не може унапред нормативно дефинисати од стране професионалаца, већ произилази из отворене комуникације свих заинтересованих страна. Из перспективе организационе културе важан је свеобухватан приступ квалитету и комбиновање културних елемената, структурних димензија и задатака, одговорности и овлашћења у установи, који омогућавају развој визије, заједничких вредности и уверења. Комуникација, укључивање и поверење (види 3.6.3) су од кључног значаја за промену постојеће организационе културе и успешан развој културе квалитета. (*Настасић, Бањевић*, 2011: 175)

Успешне високошколске установе су препознатљиве по: сталном и систематичном преиспитивању и усавршавању постојећих студијских програма и изналажењу могућност за развој у складу са захтевима привреде и тржишта рада; флексибилности у испуњавању потреба, захтева и очекивања свих заинтересованих страна; учешћу у националним и међународним истраживачким пројектима и сарадњи са привредом; затим у осмишљавању и примени нових приступа у свим областима пословања, неговањем постојећих и успостављањем контаката са потенцијалним корисницима. Такође, јаке и успешне културе карактеришу заједничке вредности (усмереност на кориснике, отвореност, спремност на иновације, учење, знање и компетентност у обављању послова). (*Спасојевић-Бркић и сарадници*, 2012: 50)

3.9.1. Фактори који утичу на настанак и промене организационе културе

Већина аутора (*Boer et al.*, 2002; *Bergquist & Pawlak*, 2008; *Campbell & Rozsnyai*, 2002; *Clark et al.*, 2009; *Duderstadt*, 2005; *Fisher & Rubenson*, 1998; *Hargreaves*, 2003; *Kezar & Eckel*, 2002; *Roueche et al.*, 2008; *Skolnik*, 2003), политика и стратегија (институционалних, националних и међународних), изјава и извештаја (*EUA*, 2010, 2011, 2012) у вези високог образовања препознаје сличне факторе који утичу на настанак одређеног типа организационе културе и покрећу њене промене у високошколским установама. Ови фактори подстичу институционалне лидере, наставно и ненаставно особље, студенте и остале заинтересоване стране на инкременталне и трансформационе промене, што захтева да се разумеју покретачи промена, као и њихов међусобни и холистички утицај (*Kuh & Whitt*, 1988).

Најзначајнији екстерни фактори промена су: убрзани развој знања, *ICT* и технологија уопште, који генеришу глобално друштво знања и дигиталну економију и покрећу промене на тржишту рада; национална култура; глобализација, интернационализација и Европеизација; промене у политици и законодавству; нови менаџмент јавног сектора и праћење перформанси високошколских установа; утицај друштвених мрежа; социо-културни трендови; диверзификација субјеката у високом образовању итд.

Сем тога већина високошколских установа у Србији се суочава и са другим сличним потенцијалним интерним и екстерним опасностима, ризицима и претњама (*Настасић, Николић, Рошуљ, Марковић*, 2016: 48):

- смањење броја потенцијалних студената, услед негативних демографских трендова, неадекватно и недовољно предзнање студената, висока стопа одустајања од студија, финансијски проблеми студената и њихових породица, итд;
- оштра конкуренција (државни и приватни, домаћи и инострани факултети и високе школе - чије уписне квоте на акредитованим студијским програмима знатно превазилазе број потенцијалних студената);
- проблеми у финансирању високошколских установа, али и повећање трошкова за обезбеђење потребних ресурса (људи, имовина, инфраструктура, радна средина, знања, информације, технологија), који су неопходни за наставу, научно-истраживачки, уметнички и стручни рад и остваривање циљева на нивоу установе, студијских програма, служби и појединаца;
- све већа флукуација запослених и потреба за обезбеђењем континуитета рада на студијском програму и предмету након одласка наставног особља, уз ограничене могућности за укључивање и развој младог наставног кадра, и многи други.

Осим наведених, постоји читав низ других потенцијалних опасности, ризика и претњи по пословање високошколске установе, који обухватају (*SRPS ISO/PAS 22399*, 2009: 18; *Настасић, Николић, Рошуљ, Марковић*, 2016: 48):

- Природне хазарде (екстремно високе температуре, поплаве, снежне олује, земљотреси, пандемије, итд) који могу наступити без утицаја људи и имају потенцијал директног или индиректног утицаја на услуге и процесе установе, студенте, менаџмент, наставно и ненаставно особље и остале заинтересоване стране ;
- случајно или намерно изазване догађаје који су последица деловања људи или употребе технологије (пожари, саботаже, акциденти, прекиди у снабдевању енергијом, прекиди у комуникацији (потпуни или делимични престанак рада телекомуникационих мрежа),

откази информатичке опреме, проблеми у раду база података, сајбер напади и активности хакера, штрајкови, грађански немири, итд);

- догађаје који су везани за вођење посла (позитивни и негативни).

Овове треба додати да се *EHEA* суочава са дугогодишњом економском и друштвеном кризом, демографским променама, драматичним нивоом незапослености, све већом маргинализацијом младих људи, актуелном мигрантском кризом, потребом за инклузијом миграната (студената, наставног и ненаставног особља из ратовима погођених подручја). С тим у вези, функционисање високог образовања у појединим земљама угрожено је екстремизмом, радикализацијом оружаних конфликта и терористичким нападима, који представљају претњу миру, прогресу и друштвеној сигурности. (*Yerevan Communique*, 2015: 1)

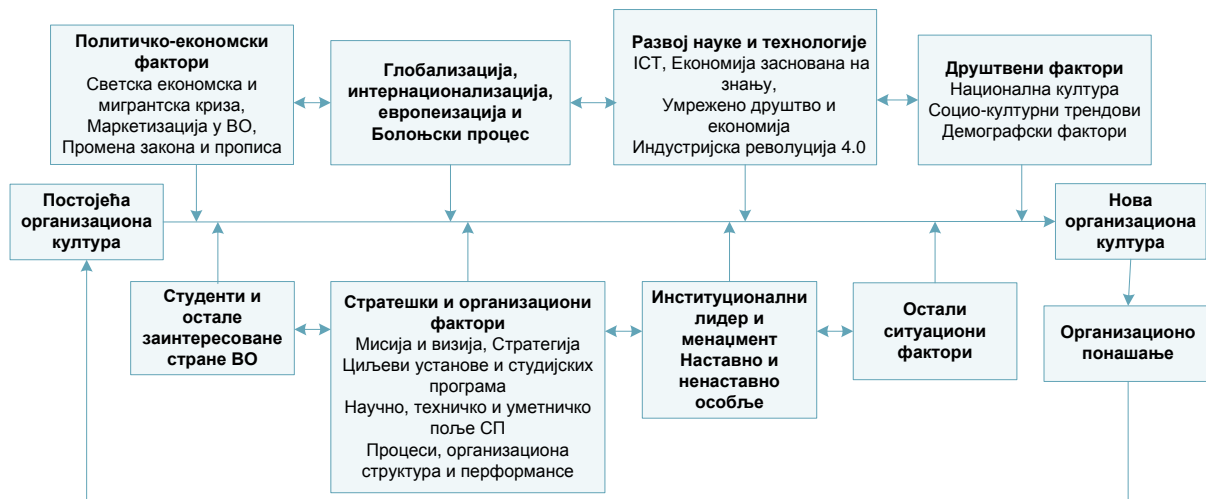
Да би опстала установа мора стално да прати и анализира: екстерно окружење (политичко, економско, друштвено, технолошко, правно, конкурентско, тржишно и културолошко окружење, било да је локално, регионално, национално или међународно (*SRPS ISO 9001*, 2015: 18)); оцени садашње способности својих процеса и ресурса; идентификује ресурсе који ће бити неопходни у наредном периоду; преиспитује актуелност мисије, визије, стратегије, политике, циљева и идентификује излазне елементе неопходне да се испуне потребе и очекивања заинтересованих страна. (прилагођено према *SRPS ISO 9004*, 2009: 14-16)

Интерни фактори организационих промена су фактори који нарушавају динамичку равнотежу између подсистема у установи и захтевају њено прилагођавање. Интерно окружење у високошколској установи (култура, знање и перформансе (*SRPS ISO 9001*, 2015: 18)) обухвата факторе на које је могуће деловати и који се могу контролисати. Интерне факторе организационих промена чине: промена старости и величине установе, промена менаџмента, промена у власничкој структури, промена развојне и пословне политике, стратегије и циљева, научна и уметничка област студијских програма (*Ruscio*, 1987; *Love, et al.*, 1993: 40). Овове треба додати обезбеђивање и побољшавање квалитета, доступност ресурса, перформансе на нивоу појединаца и установе, итд. Иницијатори промена су кључни људи у установи, оснивачи или лидери, особље и студенти (са својим знањима, вештинама, мудрошћу, емоционалном и социјалном интелигенцијом, циљевима, предузетничким карактером, културом, итд.). Промена у једним и одсуство промена у другим организационим компонентама изазива интерну неконзистентност. Установа доживљава бројне поремећаје и губи ефикасност, што захтева промене у правцу постизања поновне равнотеже између организационих компоненти.

Слика 3.13. приказује неке од најзначајнијих интерних и екстерних фактора промена организационе културе у високошколским установама. Усаглашавање културе појединца и група у оквиру установе представља кључни чинилац креирања имиџа установе кроз идентификацију запослених са установом и успостављање жељеног организационог понашања. Један од најважнијих задатака менаџмента је да креира и чува организациону културу, односно покреће њену промену са циљем прилагођавања установе динамичним променама и у националном и у интернационалном окружењу високог образовања. У наставку су објашњени кључни фактори промена организационе културе.

3.9.1.1 Политичко-економски фактори

Маркетизација је у вези са промењеном улогом државе у високом образовању (*Boer et al.*, 2002: 28) и односи се на примену тржишних механизма; масификацију високог образовања; повећање броја приватних високошколских установа и истраживачких центара и ширење глобалног тржишта образовања и истраживања, са циљем побољшавања делатности јавног сектора. Примена тржишних метода своди се на: јачање управљачких функција, успостављање лидерства и ангажовање професионалног менаџмента; постављање приоритета у погледу циљева и резултата; употребе кључних индикатора перформанси, уговарања финансирања од стране државе; усмерености ка студентима и осталим заинтересованим странама, што подразумева фокусирање на квалитет у истраживању и развоју ефективних система менаџмента. (*Подућ*, 2007: 35)



Слика 3.13. Модел промена организационе културе у високом образовању

Извор: Прилагођено према Цвијановић, Ј.М., Лазић, Ј., Настасић, А. (2006). Корпоративна култура и организациона структура, Економски институт, Београд: 215.

Приступ увођења тржишта у високом образовању први пут је конкретизовано кроз Лисабонску конвенцију (1997), кроз захтев за јавно доступну информацију о производу или услузи. Остварење тржишног принципа транспарентности и упоредивости у високом образовању постигнуто је дефинисањем исхода учења и компетенција свршених студената, увођењем *ECTS* методологије, уговора о образовању, додатка дипломи, система обезбеђења и побољшавања квалитета и др. (*Bologna declaration*, 1999; *Berlin communiqué*, 2003; *Bergen communiqué*, 2005). Упоређење на тржишту образовних услуга захтева не само упоредиве системе образовања на европском нивоу него и упоредиве структуре и садржаје студијских програма. (*Podiuh*, 2007, 39-40) Наведено представља услов за успостављање глобалног тржишта образовања и истраживања (детаљније објашњено у 3.9.1.2).

Са друге стране, масификација високог образовања подстакнута је уважавањем става многих држава да је њихова економска и друштвене будућност зависна од доступности квалитетног високог образовања за већину популације уместо доступности елите. (*Harry de Boer et al.*, 2002: 28). Имајући у виду приоритете дефинисане у Стратегији Европа 2020 масификација високог образовања је основа паметног, одрживог и инклузивног раста.

На одрживост пословања утиче и појава нових начина пружања услуга образовања, као што је учење на даљину. Интересантан пример конкуренције у области „нових технологија“ је пораст броја „Академија“ чији су оснивачи *Microsoft*, *Cisco*, *SAP*, *Comtrade*, итд, који су креирали, глобално прихваћене, паралелне квалификације и стандарде у области информационих технологија (*Adelman*, 2000; *Campbell, Rozsnyai*, 2002: 16-17), а које нуде комбинацију студија, конкретних пројеката и реалних могућности за запослење. Сем тога, и прилику и претњу високошколским установама, поготову у домену о учења током читавог живота представљају бесплатни масивни отворени интернет курсеви, које нуде универзитети и специјализоване организације, које повезују полазнике из целог света са стручњацима из одређених области и пружају им подршку при учењу.

Примена тржишних принципа доводи до подизања квалитета високог образовања, са циљем креирања услуга у складу са очекивањима студената и осталих заинтересованих страна уз пружање супериорне вредности (*Гажућ*, 2010: 3). Комуникација са студената захтева специфичан приступ, с обзиром да се одлука о избору високошколске установе доноси једном у животу, временски је дефинисана, а у процесу доношења одлуке учествују породица, пријатељи, школа и медији. Стога, високошколска установа мора да изврши утицај на наведене сегменте циљне јавности. Комуникација, амбијент, професионално понашање (репутација, иновативност, финансијска стабилност, друштвена одговорност, квалитет менаџмента) обликују имиџ образовне установе који, дугорочно обезбеђује конкурентску предност и лојалност студената и осталих заинтересованих страна.

Примарни циљ савремено оријентисане високошколске установе је разумевање фактора и околности који креирају тржишну атмосферу, која усклађује понуду са актуелном тражњом и дефинише одговарајућу маркетинг стратегију. Процес формулисања стратегије високошколских установа, поред сагледавања постојећих услуга, представља и идентификовање нових могућности, анализу и позиционирање у односу на конкуренцију. (Гајић, 2010)

Стално праћење савремености и квалитета, идентификовање могућности за побољшавања и усклађивање са потребама и очекивањима студената и осталих заинтересованих страна, утичу на укупну перцепцију квалитета услуге и задовољство студената и осталих заинтересованих страна. Имајући наведено у виду, структура, раст, динамичност и степен ризика тржишта утичу на развој одређених вредности у организационој култури. Притисак конкуренције и велика ризичност тржишта изискују да установа развија динамичност, отвореност према окружењу, креативност, флексибилност, па је логично очекивати да ће се у организационој култури развити одговарајуће вредности и у складу са тим променити и норме понашања запослених.

3.9.1.2 Европеизација, глобализација, интернационализација и Болоњски процес

Промене у високом образовању покренули су процеси: европеизације, глобализације и интернационализације.

Европеизација, експлицитни политички пројекат конкретизован кроз заједничку валуту и међувладине агенције, је процес који води ка ближој економској интеграцији, већој прекограничној мобилности у високом образовању и креирању јединственог образовног и истраживачког простора Европе. Једним делом, овај процес се састоји од преговора о ближој сарадњи међу сувереним државама које у том процесу остају неизмењене (интернационализација). У другом делу, овај процес укључује стварање пан-европског система и простора са трендом измене улоге националне државе (глобализација). Европске иницијативе у области високог образовања одликују се мешавином оба ова принципа (Подућ, 2007: 45-46; Настасић, Бањевић, Целетовић, 2011: 164).

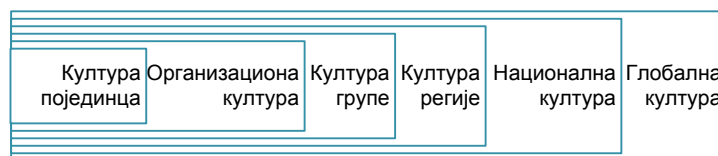
Глобализација је повезана са економским либерализмом, односно отвореним тржиштем, које наставно особље често доживљава као претњу. Проблем прилагођавања универзитета условима глобализације много лакше се решавао у осталим деловима света, пре свега у САД. Разлог томе вероватно треба тражити у чињеници да су ти универзитети настали знатно касније, и то најчешће као резултат приватне иницијативе. Будући да су у погледу обезбеђивања услова за опстанак на тржишту амерички универзитети, на изванредан начин препуштени сами себи, они су развили и специфичан приступ свим аспектима квалитета у високом образовању. Иако обликован по угледу на европски универзитет, сама чињеница да није финансиран папским или краљевским декретом начинила је од њега другачију институцију, осетљиву на дејство тржишта и на захтеве друштва у целини. Поред тога, околност да национална држава није својим ауторитетом аутоматски обезбеђивала и статус универзитета захтевала је да се успостави и одговарајућа мера квалитета. Тако се још крајем XIX века у САД формирају прве агенције за акредитацију, а универзитети почињу да се такмиче за што бољи пласман, који им доноси и више студената и више финансијских средстава. Европа је читав низ тема из области високог образовања, као што су ефекти различитих облика извођења наставе, смисао појединих студијских програма, политика уписа и финансирања, акредитација, као процес верификације квалитета високошколске установе и њених студијских програма, отворила тек почетком деведесетих година прошлог века, односно готово 100 година касније. (Турлајић, 2005: 191-193, Настасић, Бањевић, Целетовић, 2011)

Савремени глобални трендови и наглашавање значаја генерисања знања и протока информација, имају важну улогу у интернационализацији високог образовања, у којој је Енглески постао нови *lingua franca* међународне заједнице. Расте међународна мобилност студената и наставног особља, преваходно финансирана и управљана од стране међународних и националних програма; расте интернационализација курикулума; успостављају се нови облици сарадње међу установама; појављују се нови учесници у простору образовања; нови модели финансирања и систем вредновања квалитета (Подућ, 2007: 42-43). Економска и

политичка моћ земље, величина и географски положај, доминантна култура, квалитет система високог образовања и језик, који се користи за академска предавања и публикације су фактори који одређују степен интернационализацији на националном нивоу. У вези са интернационализацијом академске професије све већи значај има рад међународних асоцијација и приступ истим, као и примена информационо-комуникационих технологија. (Kogan & Teichler, 2007: 10)

На глобалном тржишту све је теже обезбедити посебност. Нарочито збуњујуће делују, на први поглед, сасвим супротни процеси: 1) процес глобализације омогућен развојем информационих и комуникационих технологија, 2) процес регионализације упркос глобализацији, утемељен на заједништву интереса регије - колективна посебност и 3) процес индивидуализације, који се заснива на тежњи очувања посебности, упркос неминовним процесима регионализације и глобализације. Припадати одређеној интересној групи и у њој имати значајну улогу, бити присутан и деловати на глобалном нивоу, а истовремено бити препознатљив по посебности тежња је многих установа у борби за опстанак на турбулентном глобалном тржишту (Слика 3.14). У том контексту организациона култура је претпоставка и константа, односно променљива која одређује посебност. (Дрљача)

Утицај Болоњског процеса на промене у високошколским установама у Србији детаљно је објашњен у тачки 2.1. Глобализација, интернационализација и европеизација пружају више могућности, али и више претњи, и терају установе на стална побољшавања и иновације, не само да би постале и остале изврсне, да би се такмичиле и напредовале, већ да би опстале (Kotter, 1996: 18).



Слика 3.14 Нивои организационе културе

Извор: Дрљача, М., Култура квалитете и организације, http://kvaliteta.inet.hr/t_Kultura%20kvalitete%20i%20organizacije.pdf

3.9.1.3 Развој науке и технологије

Информационе и комуникационе технологије (*Information and Communication Technologies*, у наставку текста: *ICT*) су током само једне људске генерације довеле до значајних друштвених, економских и политичких промена и револуционарно промениле начин живота, учења, рада и забаве, а њихов потенцијал треба искористити за повећање ефикасности рада, економски раст, повећање запослености и подизање квалитета живота (Стратегија развоја информационог друштва у Републици Србији до 2020. године, 2010: 1).

Постоји консензус око тога да *ICT* имају позитиван утицај на високо образовање, јер омогућавају брзу размену информација и знања; чине образовање флексибилнијим; омогућавају учење било када и било где и повећавају доступност образовања (Boer et al., 2002: 23). Високошколске установе треба непрестано да прате нове трендове у области *ICT* и промене преференција студената и осталих заинтересованих страна, да нова достигнућа не би постала претња опстанку установе и њених студијских програма.

Обезбеђење и примена савремених *ICT* високошколским установама омогућава свеукупно побољшање перформанси процеса, услуга и установе у целини и повећање задовољства студената и осталих заинтересованих страна. Развој *ICT* намеће нове форме, облике и садржаје високог образовања, нове начине комуникације и захтева стално усавршавање и обуке и за студенте и за запослене (Stanton, Etzel, 1994: 49; Poduћ, 2007: 237). Нове форме, у виду мултимедијалних и интерактивних елемената и садржаја високог образовања, довеле су промене начина и динамике преношења и провере знања и стварања услова за учење на даљину, односно реализацију студија на даљину (*Distance Learning, Distance Training, Distance Education, eLearning, Virtual Instruction, Virtual Classroom,...*). Студирање на даљину предвиђено је Законом о високом образовању и у понуди је све већег броја високошколских

установа у Србији. Сем тога повећана је ефикасност и ефективност рада студентског сервиса, система информисања и осталих услуга подршке које пружају високошколске установе.

Неки аналитичари сматрају да традиционалне високошколске установе неће бити у могућности да се такмиче са приватним установама када су у питању *ICT*. Управо из тог разлога све већи број високошколских установа, да би издржале притисак конкуренције, учествује у пројектима *Erasmus+*, прави стратешке алијансе најчешће у оквиру система високог образовања, али и са услужним и производним организацијама у јавном и приватном сектору. (*de Boer et al.*, 2002: 24)

Установа која нема успостављене механизме за праћење промена у технолошком окружењу или нема финансијских могућности за инвестирање у *ICT*, развој нових наставних предмета и студијских програма, током времена постаје технолошки заостајала и све мање атрактивна за нове студенте, што има за последицу смањење броја уписаних студената, гашења појединих студијских програма, па чак и нестајање високошколске установе са тржишта.

Примена *ICT* у свим сегментима пословања високошколских установа је током времена доводи до успостављања виртуелне организационе културе.

„Друштво знања“, „економија знања“ и „друштво учења“ постали су препознатљиви и веома популарни термини у светским оквирима и то не само у теорији, већ је већина економски релевантних међународних установа реализовала бројне студије којима се указује на њихов значај. Дубоке економске промене у протеклих 20 година довеле су до тога да се у XXI веку глобално друштво заснива на знању. Према Организацији за економску сарадњу и развој (*Organization for Economic Co-operation and Development – OECD*) економија знања базира се на производњи, дистрибуцији и коришћењу знања и информација (1996: 3)“. *Hargreaves* (2003: 3) повезује термине „друштво знања“, „економија знања“ и „друштво учења“ са „процесима информација и знања које максимизирају учење, стимулишу генијалност и инвентивност и развијају капацитете за иницирање променама и суочавање са њима“. Ови процеси глобално управљају економијом и културом. (*West-Moynes*, 2012: 3)

Из тог разлога, економски развијеније земље имају посебну политику или стратегију подстицања економије засноване на знању, која не подразумева ригидно, фактографско, школско, односно уџбеничко знање, већ скуп вештина, способности и компетенција којима се стварају иновације, решавају проблеми, сарађује са другима и делује у циљу опште добробити. У том смислу, важно је узети у обзир различите врсте знања, која одговарају не само на питање „шта“ или „ко“, већ и „зашто“ и „како“. Према искуствима најнапреднијих економија света у том погледу, за остваривање тог концепта, најбитнији су следећи фактори (*Национална стратегија одрживог развоја*, 2008: 22-24):

- модерно образовање и стално усавршавање;
- улагања средства за истраживање и развој у модерне индустрије;
- одговарајућа научно-технолошка и културна политика друштва;
- адекватно управљање економским променама у складу са променама у свету и окружењу;
- избор макроекономске политике, системских и структурних економских решења;
- телекомуникације, масовна употреба рачунара и других савремених техничких средстава;
- сектори високих технологија и дефинисање подстицајних мера за привлачење страних улагања у те секторе;
- степен заштите ауторских права и посебно интелектуалне својине;
- друштвена одговорност пословања организација.

Систем образовања је први и најважнији елемент животне и развојне инфраструктуре сваког појединца, друштва и државе, а његов укупан ефекат одређује квалитет и ефекте изградње и коришћења свих других система, ресурса и квалитета живота. Стога систем образовања треба да се развија тако да своју улогу остварује правовремено, квалитетно и ефикасно. Мисија система образовања у Србији у XXI веку је да буде темељ живота и развоја сваког појединца,

друштва и државе засноване на знању (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*, 2012: 19).

Друштво знања узрокује промене у структури потребних занимања, па тиме и студијских програма са нагласком на значај трансферабилних вештина и компетенција, интердисциплинарне и заједничке студијске програме, заједничко предавање и истраживање, повећање мобилности студената и запослених, учење током читавог живота, као и кретање радне снаге у оквиру дигиталне, глобалне и умрежене економије и културе (*Webster*, 2002: 8-21; *Nokkala*, 2007: 70). *Gray* (2016) сматра да ће у наредних пет година променити или чак потпуно нестати око 35% вештина које се данас сматрају важним. Последњих неколико година на Светском Економском Форуму у Давосу разматају се вештина које ће бити актуелне у наредних пет до 10 година. Наведено указује да ће расти потребе за високообразованом радном снагом, као и да ће се тржиште рада поделити на оне који немају тражена знања, вештине и способности и имају мале зараде, односно оне који имају тражене компетенције и високе зараде, што ће довести до повећања социјалних неједнакости (*Schwab*, 2016).

Економија заснована на знању високо образовање поставља у центар агенде националне конкурентности. Високошколске установе представљају покретаче економије и кроз истраживање, иновације и унапређивање знања утичу на образовање, стално усавршавање и оспособљавање запослених. Болоњски процес и Лисабонска стратегија, укључујући Агенду за модернизацију универзитета, преточени су у националне стратегије у области високог образовања које дефинишу начин управљања, аутономију, финансирање, истраживање и екстерно обезбеђење квалитета високошколских установа и успостављање културе квалитета. Промене условљене Болоњским процесом и даље имају значајан утицај на: активности високошколских установа, партнерство са другим високошколским установама и заинтересованим странама, уз наглашавање значаја стратешких способности и професионализма установа и њених запослених. Прилагођавање променама захтева ефикасно лидерство установом и улагање значајних ресурса, посебно са становишта развоја запослених и њихових знања. Због економске кризе неке земље су биле приморане да смање буџет за образовање, иако се повећава број оних који су заинтересовани за упис на основне студије и оних који желе додатне квалификације, што је у комбинацији са притиском за смањење јавних финансија, довело до расправа о школаринама и школовању на терет буџета. Делимично олакшавајућу околност представља чињеница да нове чланице ЕУ имају приступ посебним токовима финансирања (нпр. приступни фондови, Светска банка). (*Sursock*, 2011)

Високошколске установе су приморане да преиспитају актуелност својих студијских програма, истраживања и услуга, под утицајем иновација које је донела Индустијска револуција (4.0) у области вештачке интелигенције, роботике, интернета (*Internet of Things*), аутономних возила, 3D штампе, нанотехнологије, биотехнологије, науке о материјалима, енергетске ефикасности и квантних рачунара. Ове иновације доводе до револуционарних промена у начину живота, предавања, учења, међусобне интеракције људи, рада, пословања,... Убрзани развој технологије наглашава значај науке, технологије, инжењерства и математике (*Science, Technology, Engineering & Mathematics - STEM*). Нажалост, све већи број влада и министарстава погрешно интерпретира ову чињеницу, и у светлу финансијских рестрикција од државних високошколских установа захтева да смањују број студијских програма, катедри и предмета из области уметничких и друштвено-хуманистичких наука, или да их прилагоде потребама друштва. Са друге стране, *EUA* у својој агенди за 2016. годину наглашава значај друштвених вештина. Такође, наставно особље и послодавци широм света реагују на ове потезе и наглашавају да су друштвено-хуманистичке науке есенцијалне за критичко размишљање, креативност, лидерство и перципирање културних разлика, које су неопходне за активну улогу у друштву и успешну каријеру у глобалној економији, при чему је негирање значаја уметничких и друштвено-хуманистичких наука рецепт за ментално уништавање друштва, које доводи у опасност будућност многих нација (*Kingston*, 2015)

3.9.1.4 Друштвени фактори

Под друштвено-културним факторима подразумевају се: култура, друштвена класа, референтне групе и породица, који имају пресудан утицај на студенте, јер утичу на њихову интеграцију у спољашње окружење. (Assael, 1992) Друштвено-културни трендови утичу на: дефинисање циљева и очекивања потенцијалних студената, њихову способност да изаберу установу у складу са својим очекивањима, интересовањима и способностима; и мотивисаност да успешно заврше студије. Друштвено-културни трендови утичу на веровања, вредности и норме понашања које кандидати усвоје у породици, током основног и средњег образовања, и могу утицати на њихову социјализацију и укључивање у културу високошколске установе. (Марковић, 2012: 84-87)

Свака нација има своју специфичност, а национална култура представља допринос општој ризници културног развоја, коју допуњава и обогаћује својим духовним и материјалним стваралаштвом, насталим у посебним условима развоја (Бујаклија, 1980: 1237) Национална култура представља ментално програмирање: образац мишљења, осећања и деловања које особа стекне у детињству и затим примењује током живота. Као таква, национална култура је важан фактор који одређује профил организационе културе установа које послују у њеним оквирима (Hofstede 1980, 2001; Trompenaars, Hampden-Turner, 1997, Јанићјевић, 2003: 49, Вукоњански, 2013: 7). Утицај националне културе на организациону културу остварује се преко запослених, који у установу уносе своје ставове, претпоставке, систем вредности и морална начела (Hofstede, 2001, Јанићјевић, 2003: 49), и који се модификују се под дејством специфичности високог образовања, или окружења у којем установа послује, као и личности оснивача или лидера. Ови фактори у организациону културу уграђују неке сасвим нове вредности и веровања и утичу на модификацију вредности и веровања које запослени носе у себи, а које су потекле из културе којој припадају. Тако остаје могућност да у једној националној култури постоје установе са различитим организационим културама. (Јанићјевић, 1997: 204, Настасић, 2006: 107; Цвијановић, Лазић, Настасић, 2006: 63)

Значај националне културе истичу бројни истраживачи посвећени дефинисању и утицају димензија културе на организацију (Kluckhohn, Strodtbeck, 1961; Hofstede, 1980, 2001; Trompenaars, Hampden-Turner, 1997; House et al., 2004, Вукоњански, 2013). Према Hofstede (1980, 2001) националне културе се разликују на основу следећих пет димензија: 1) дистанца моћи; 2) избегавање неизвесности; 3) индивидуализам/колективизам, 4) мушке/женске вредности и 5) краткорочна/дугорочна перспектива. Истраживања су открила и делимично објаснила природу утицаја националне културе на: лидерство, стратегију и процес стратегијског управљања, системе планирања, контроле и финансирања, организациону структуру, тимове и тимски рад, начин вредновања перформанси, образовање, стручно усавршавање и оспособљавање и управљање организационим променама (Јанићјевић, 2003: 47; Настасић, 2006: 110; Цвијановић, Лазић, Настасић, 2006: 66). Национална традиција и друштвено-економске околности имају важну улогу у обликовању академског живота и имају велики утицај на издавања атрактивних занимања и послова. Стварањем Европске уније почиње да слаби значај националне државе и тиме нестаје потреба да високошколске установе промовишу националне вредности.

Актуелна дешавања у окружењу високошколских установа, пре свега смањење броја потенцијалних студената, због неповољних демографских трендова, повећање броја високошколских установа, економска криза и проблеми у финансирању високошколских установа, као и финансијски проблеми студената и њихових породица, приморало је менаџмент, наставно и ненаставно особље да другачије размишља о значају задовољства студената за опстанак студијских програма и установе, односно да посвете значајну пажњу факторима који могу да им помогну да ефикасније привлаче студенте и створе подстицајно окружење за учење. Са правом се каже да су студенти највеће богатство једне установе. Студент има своје захтеве, очекивања, жеље, особине, специфичности. Тиме што познајемо студенте и остале заинтересоване стране, познајемо тржиште, знамо какву услугу треба да понудимо (Бањевић, Настасић, Целетовић, 2014). Један од кључних индикатора пословања високошколске установе и њеног опстанка, раста и развоја високошколске установе је број

активних и потенцијалних студената, што је између осталог и у вези са демографским трендовима.

Демографија се бави истраживањем карактеристика становништва, као што су величина, старост, полна припадност, миграције, степен образовања, наталитет, морталитет итд (*Chinsall*, 1994: 326). Ове карактеристике становништва су врло важне за високо образовање.

Озбиљан проблем са којим се већ дужи низ година суочавају држава, привреда и образовање је демографски пад и смањење броја ученика у гимназијама и средњим стручним школама, што значи и смањење броја студената, па и смањење броја радно способног становништва. Демографски трендови у Србији су више од две деценије изузетно неповољни, јер је природни прираштај константно негативан (нпр. -4,9‰ у 2014. години). Просечна старост становништва је 42,2 године, што наше становништво сврстава међу најстарије у Европи. Забрињавајући су и следећи подаци из Републичког завода за статистику:

- број живорођених беба у 2014. години је 65.616;
- у школској 2011/12. години основну школу завршило је 74.704 ученика;
- у школској 2011/12. години средњу школу (трогодишњу и четворогодишњу) завршило је 68.225;
- у школској 2013/14. први пут прву годину студија на државним и приватним факултетима и високим школама уписало је 53.564 студената;
- у току 2011. године у формалном образовању одраслих учествовало је свега 4% становништва старости од 25-64 године;
- број слободних места на високошколским установама за упис у школску 2014/2015. годину је око 90.000, што значи да има око 25% више слободних места него потенцијалних кандидата.

Наведени подаци указују да се из генерације у генерацију драстично смањује број деце у основним и средњим школама, као и да недовољан број становништва старости од 25 до 64 година спремно или има могућности да настави школовање у установама високог образовања.

Најразвијеније земље света, међу становништвом доби од 25 до 34 године имају највише високообразованих (САД 40%, Јапану 50%), што потврђује да је високо образовање у директној вези са развојем индустрије, привреде, стањем друштва, начином живота и стандардом грађана. До 2020. године земље ЕУ планирају да имају најмање 40% високообразованог становништва. Према подацима из *Пописа становништва, домаћинства и станова из 2011. године* у Србији 10,59% становништва има високо, односно 5,65% више образовање. Подаци ОЕЦД бележе да је просечан проценат факултетских образованих у ЕУ 2007. године износио око 25 %, а сматра се да нормално развијена земља треба да има најмање 20% високообразованих. Србија због лоше образованог кадра, између осталог, нема одрживу привреду и економију која би обезбедила напредак и развој земље. У Европи све почива на економији заснованој на знању, за чији су развој неопходни креативни и иновативни високообразовани кадрови, који су одлично плаћени, па је економија знања сама по себи профитабилна, јер из ње проистичу и велики порези за државу, која је у могућности је да издваја већа средства за развој науке и образовања и стварање нових иновативних кадрова.

Већина актуелних и потенцијалних студената припада Y генерацији (*Gen Y, Millenials*), која је рођена између 1980. и 2000. године (*Ahrin & Johnson Mallard*, 2003; *Twenge & Campbell*, 2008; *Devine*, 2010: 136). Такозвани, *Digital Natives* (*Prensky*, 2001) провели су цео живот у дигиталном окружењу, „зависни од и изузетно комфорни при коришћењу напредних технологија“ (*Black*, 2010: 99). Они су опремљен најновијим уређајима и софтверима и стално су *online*, што им омогућава да комуницирају путем *emaila*, мобилног телефона, друштвених мрежа итд. При избору високошколских установа, већина студената сем савремених и акредитованих студијских програма, који се заснивају на примењеним знањима (на пример, учење у реалним ситуацијама на конкретним пројектима или у симулираном окружењу), које им омогућавају реалне могућности за посао, захтева *ICT* у образовним процесима (тј. предавања, вежбе и друге допунске материјале за учење на мрежи, а пожељна је и доступност наставног особља 24/7 за консултације путем *chat*-а или *email*-а) (*Mills & Sharma*, 2005; *Black*,

2010: 99). Рано и често излагање *ICT* утиче на њихов когнитивни, емоционални, и социјални развој (*Immordino-Yang et al., 2012; Bolton, et al., 2013*), односно интензивно утиче на њихове вредности, склоности и понашање, т.ј. на начин на који живе, раде, и проводе слободно време (*Benet et al., 2008; Wesner & Miller, 2008*). Претпоставља се да је претерано коришћење *ICT*, има за последицу то да студенти *Y* генерације имају слабију концентрацију, па преферирају визуелне презентације у односу на графику и текст, а због недостатка елементарних знања и вештина, често су недовољно припремљени за даље образовање (*Bell et al. 2007: 56-57*). С друге стране, студенти *Y* генерације су упорни и самоуверени, и стално покушавају да раде брже и ефикасније. Они себи постављају високе критеријуме у погледу оцена и очекују од наставног и ненаставног особља прилагођавање њиховим интересима, потребама, жељама и очекивањима. Студенти *Y* генерације су непосредни и прихватају различитости, спремни су да уче и раде у тимовима. Присутност на друштвени мрежама доприноси чињеници да студенти *Y* генерације имају високо развијену друштвену свест (*McGuire et al., 2007: 593-599*). Пошто култура се студената разликује од већине наставног и ненаставног особља, очекује се да студенти утичу на промену организационе културе.

3.9.1.5 Стратешки и организациони фактори

Да би установа постигла одрживи успех, институционални лидер и менаџмент треба да успоставе и одржавају мисију (опис разлога постојања), визију (опис жељеног стања, односно шта установа жели да буде и како жели да је виде заинтересоване стране) и вредности, које запослени и, по потреби, друге заинтересоване стране треба да разумеју, прихвате и подрже (*SRPS ISO 9004:2009*, тачка. 5.1: 14). Стратешки план представља коцку у мозаику стремљења ка остварењу мисије, визије и вредности, односно подстицај ка већем укључивању и ангажовању свих запослених и корак ка побољшавањима установе у целини.

Да би успоставила, прихватила и одржала ефективну стратегију и политику, установа треба да (*SRPS ISO 9004:2009*, тачка. 5.2: 14-16): стално прати и редовно анализира своје окружење, укључујући потребе и очекивања студената и других заинтересованих страна, конкурентне ситуације, нове технологије, политичке промене, економска предвиђања и социолошке факторе; оцени садашње способности својих процеса и ресурса; идентификује будуће ресурсе; ажурира своју политику и стратегију и идентификује излазне елементе неопходне да се повећава задовољство студената и осталих заинтересованих страна.

Раст кроз оријентацију на релативно узак тржишни сегмент и програм назива се пенетрација и за њега је најприкладнија функцијска организациона структура (сродни студијски програми из истог образовно-научног или образовно-уметничког поља). У случају географске експанзије, треба извршити промену организационе структуре, у којој ће се организовати истурено одељење, које покрива ново тржиште. Тиме се установа мења од функцијске ка дивизионалној. Развој нових студијских програма подразумева да се установа оријентише на истраживање, развој и маркетинг. Потребна је флексибилнија структура, са вишим интензитетом латералног комуницирања, тимским радом и мањим бројем хијерархијских нивоа.

Пројектована макроорганизациона структура у стварности се деформише у зависности од тога која група запослених доминира у установи, при чему се осећа плурализам интереса и разноврсности деловања. (*Цвијановић, 2004: 222*) Међусобни односи организационе културе и структуре манифестују се кроз два процеса: институционализацију културе и легитимизацију структуре. Институционализација културе представља процес којим се претпоставке, веровања и вредности уграђују у организациону структуру, на начин да их већина запослених прихвати и угради у свакодневни начин мишљења и понашања, али и успешно решавање проблема установе или њен излазак из кризе. Обрнут процес утицаја назива се легитимизација структуре. Запослени прихватају организациону структуру, која је у складу са културним претпоставкама, веровањима и вредностима, као једину која може да задовољи њихове потребе и циљеве. Уколико је култура јака, запослени не могу да замисле организациону структуру другачију од оне која је проистекла из организационе културе. (*Настасић, 2006: 136*) Менаџмент треба да успостави структуру и организациону културу, која ће омогућити да потенцијал запослених буде искоришћен на најбољи начин. Ако изабрани систем не одражава културне вредности и

обликује климу која ствара отпоре, конфликте и незадовољство, он није у функцији постизања циљева установе и треба га променити.

Промена старости и величине установе, подразумева промене које се дешавају проласком кроз животни циклус, односно развој (у смислу величине, сложености и зрелости) и раст (повећање броја и разноврсности студијских програма, послова и задатака). Растом се повећава број запослених, сложеност њихових односа и интензитет комуникације. Културна промена је лакша када установа прелази из фазе формирања у фазу раста и из зреле фазе у опадање. У младим организацијама вредности су слабије утемељене и за очекивати је да у њима промена буде лакше и брже прихваћена него у старијим установама. Промена организационе културе је прихватљивија уколико установа у претходном периоду није остваривала позитивне пословне резултате, као и уколико су запослени генерално незадовољни, а репутација оснивача/лидера доведена у питање. Промена организационе културе могућа је и када установа улази у фазу опадања, што захтева разне стратегије за смањење трошкова. Такве мере су драматичне за запослене и показују да је установа у кризи.

Са становишта акредитације високошколске установе и студијских програма стандардима је дефинисан минималан број наставног особља у зависности од: начина њиховог ангажовања (најмање 70% у сталном радном односу) и звања (најмање 50% у звању доктора наука), као и броја студената подељених у групе за предавања, вежбе и лабораторијске вежбе, односно у пољу уметности за реализацију индивидуалне, групне или колективне наставе. Исти захтев постоји и у односу на ненаставно особље. У зависности од броја студената дефинисан минималан број ненаставног особља (библиотекара, запослених у студентској служби, ангажованих на пословима одржавања информационог система и правника ангажованих на пословима секретара). Наведено утиче на број запослених, односно на величину ВШУ.

3.9.1.6 Институционални лидери, менаџмент и запослени

У Србији високошколским установама руководе ректори, декани, председници или директори. Према важећем закону о високом образовању декани или директори високих школа бирају се на три године, и могу имати максимално два мандата. Подршку им пружају администратори који могу бити професионални менаџери, или неко од наставног или ненаставног особља. Менаџери високошколских установа по правилу мање примењују методе ауторитативног управљања у односу на менаџере у пословном свету (*Green & Hayward, 1997; Kwiek, 2001:3-5*). Директори и декани су важни, али не морају бити и доминантни. и „могу имати релативно мали утицај на резултате, у поређењу са утицајем осталих група“ (*Birnbaum, 1988; Gerver, Mathur, 1996*). Менаџери користе симболичке и когнитивне елементе да би исказали своју позицију, посебно у односу на добро позициониране наставнике у сталном радном односу. Наведено се манифестује кроз изјаве о мисији и визији, стратегији, политици, званичне прокламације, церемоније и друге начине, којима менаџмент свесно и смишљено, утиче на развој организационе културе за коју сматра да у складу са стратегијом и пословним циљевима установе, без коришћења директне ауторитативне контроле. Ове услове је тешко остварити у установама високог образовања, јер је најчешће постоји само симболичко лидерство. Додела овлашћења је сложена и расподељена на многа колегијална тела, што отежава прихватање нових приступа. Сем тога, многе интересне групе унутар установе показују низак ниво одговорности. Типичан пример је недостатак могућности да руководиоци мотивише наставно особље које је запослено у сталном радном односу. Низак ниво одговорности је присутан широм установе, јер је релативно мали број руководиоца у односу на број наставника и административног особља, а задаци, циљеви и одговорности појединаца нису увек јасно дефинисани (*Birnbaum, 1988*). (*Poduh, 2007: 67-70*)

Успостављање процеса обезбеђења и побољшавања квалитета покренуло је значајне промене у академском окружењу. При реализацији наставе и истраживања, професионалне вредности су традиционално чврсто уткане у суштину процеса генерисања и дисеминације знања, а покушаји да се уведу промене неретко се дочекују са скепсом и отпором. У наредном периоду очекује се професионализација менаџмента, како би установе могле ефикасно да реагују на промене у екстерном окружењу. Управљање академским, стручним и уметничким радом требало би да

допринесе да се у потпуности дефинишу задаци, одговорности и овлашћења наставног особља, и ангажује наставно особље или професионалци за реализацију услуга подршке. (Kogan & Teichler, 2007: 11)

Интереси оснивача, менаџмента и лидера могу бити различити, као и њихов начин приступа запосленима. Последњих година, класични менаџмент прераста у лидерство, које свој ангажман темељи на визији и скупу вредности, ставова и уверења, показује посвећеност и преузима крајњу одговорност за ефективност, ефикасност и агилност установе. Оснивач установе традиционално има највећи утицај при успостављању културе, јер има визију каква би установа требало да буде, ослобођен је претходних идеологија и има импозантан утицај на запослене, мада и институционални лидери имају значајну улогу у обликовању организационе културе.

Према Schein (1992) за лидере је значајно да разумеју културу на нивоу група и установе у целини, да би могли да схвате шта се догађа, као и да би се идентификовали приоритетни задаци, при чему је улога лидера пресудна у стварању, управљању и уништавању културе или њених елемената (Fralinger, Olson, 2007: 85). Такође, E. Schein сматра да ће нови облици лидерства морати да се науче, и то не једнократно, него кроз промене и стално учење. Ефективно лидерство се повезују са понашањем лидера који има улогу (Цвијановић, 2004: 257; Настасић, 2006: 76-77; Цвијановић, Лазих, Настасић, 2006: 102-103): аниматора, креатора културе, чувара културе и агента промена.

Лидер као **аниматор** је значајан у првој фази, при оснивању установе, односно при иницијалној акредитацији студијских програма и установе. Људима који воде овај посао је неопходна енергија која ће их мотивисати да истрају и запосленима улију поверење, изазову приврженост и спремност да се суоче са проблемима. За оне који са успехом преброде ову фазу може се казати да су лидери аниматори.

Лидер као **креатор културе** је градитељ организационе културе. У академском окружењу култура се доводи у везу са одређеним вредностима које лидери покушавају да успоставе у својим установама, у фази када почне реализација студијских програма и осталих услуга, како би се изградио жељени модел понашања запослених на свим нивоима у установи. Уколико постоји јасна слика будућег развоја установе могуће је прилагођавати активности, алоцирати ресурсе и ангажовати, обучавати и развијати људе потребне за реализацију постављених циљева, при чему запослени последично уче из сопствених искустава. На овај начин установа успева максимално да искористи потенцијалне могућности и ублажи утицај претњи са циљем да се обезбеди одржива и успешна будућност, што се мери остваривањем академских и пословних циљева и укупним задовољењем студената и осталих заинтересованих страна. Наставно и ненаставно особље очекује стимулативну радну средину и односе засноване на поверењу и интегритету, уз истовремени развој заједништва, тимског рада и укључивања запослених. Лидер утиче на преселекцију и пријем нових запослених запошљава и задржава само оне запослене који прихватају систем вредности и норми понашања, индоктринира и социјализује их у складу са културним обрасцем, а сопствено понашање намеће као модел који инспирише и подстиче запослене на свим нивоима да се поистовете да установом. Такође, лидер дефинише организационе улоге и одговорности и помаже запосленима да се укључе кроз овлашћивање, тимски рад, иновације, сарадњу, награђивање и признања. Сем тога, успешна имплементација концепта квалитета и развој културе квалитета подразумева јако лидерство, отворену комуникацију, посвећеност идејама и принципима менаџмента квалитетом и способност укључивања свих запослених. На тај начин запослени постају свесни значаја својих улога у установи и преузимају одговорност за свој рад и резултате. Сем тога лидери треба да управљају различитим генерацијама запослених (*Baby Boomers*, X и Y генерација), који имају потпуно различите приступе животу и раду (Glass, 2007: 98). Разлике међу запосленима су последица различитих фактора (индивидуални, академски, политички, пословни, технички, економски, социјални, културни) (Bell & Narz, 2007; Lipkin & Perrymore, 2009; McGuire et al. 2007; Yeaton, 2008: 68-73). Различите генерације запослених имају различита веровања, вредности и очекивања, у вези зарада и других користи, напредовања у каријери, образовања, животног баланса, интересовања према раду и могућностима да допринесу академској заједници, економији и друштву (Ng et al., 2010; Twenge, 2010). Други проблем представља део

менаџмента, наставног и ненаставног особља, који одлази у пензију, могућности за ангажовање младих људи и њихов развој (Clark, et al., 2009; LaRochelle-Côté & Gilmore, 2010; Masterson, 2010; Rae, 2005; West-Moynes, 2012), као и флултуација и рационализација броја запослених, услед различитих мера штедњи у јавном сектору.

Лидер као **чувар културе** одржава прихваћени модел организационе културе који се остварује у трећој фази развоја установе, институционализацији. У овој фази долази до препознавања успешних елемената организационе културе и културе квалитета, а задатак лидера је да пронађе начин да их стабилизује и очува. Истовремено лидер треба да прати развој установе и буде способан да препозна нове ситуације у екстерном окружењу, односно усагласи пословање установе са истим. Задатак лидера је да у складу са развојем установе развија компетентност појединаца и група, па тиме и нову генерацију лидера, обезбеђујући на тај начин будућност установе.

Значајну улогу у процесу планираних промена има **агент промена**, појединац одговоран за преузимање улоге лидера у управљању процесом организационих промена, које обухватају и промене организационе културе. Имајући у виду да је променама тешко управљати, од лидера се очекује да антиципира несклад између новонасталих услова у интерном и екстерном окружењу и културног обрасца, да покрене и спроводи промене у установи, и успоставља динамичку равнотежу између промена и континуитета. Промена организационе културе подразумева активности на разарању елемената старе културе и промовисање нових елемената, који треба да створе основу за ново понашање. Такође, агент промена може бити и неко од запослених или консултант доведен споља. Некад је пожељно да кључним или критичним променама у установи управља спољни консултант, јер поседује потребна специјализована знања и вештине, а ослобођен је утицаја и способан је да доноси објективне процене.

Промена менаџмента може утицати на перформансе високошколске установе. Променом лидера долази до промене у начину на који запослени разумеју свет око себе, што условљава промену начина понашања. Нови лидер може донети нове вредности и веровања и наметнути их запосленима, који их у зависности од утицаја лидера прихватају у потпуности, делимично или их уопште не прихватају. У пословној пракси има пуно примера организационих промена које су инициране управо променом лидера. Често се промена лидера коинцидира са кризом у пословању, али има примера да нови лидер уноси промене у установи, без обзира на успешност у пословању. Промене су тада инициране искључиво потребом лидера да установу прилагоди својим веровањима, вредностима и нормама понашања.

Комбинација културе која се опире променама и менаџера који нису способни да управљају истим води пропадању установе. Нови приступи се тешко уводе у пословање од стране људи који размишљају кроз формалну структуру, занемарујући организациону културу. Установе са дугом традицијом често имају потешкоће у започињању трансформационих процеса, јер се због недостатка лидерства суочавају са ароганцијом, ограниченошћу и бирократијом.

Разлике о жељеном облику организационе културе могу бити последица различитих улога у оквиру установе. Спроведена истраживања указују да постоје варијације у перцепцији организационе културе, у зависности од тога да ли запослени припадају менаџменту (Schneider et al., 1998). Институционални лидери и менаџмент су суочени са већим бројем информација, већим притиском и већим бројем професионалних захтева, из тог разлога они перципирају реалност, циљеве, приоритете, ризике и могућности на другачији начин. Често самостално доносе одлуке, одговорни су за перформансе својих подређених и треба благовремено да одговоре на проблеме у пословању (Martin & Fraser, 2002; Bellou, 2007: 513).

Јаке организационе културе су доминантно обојене визијом и филозофијом коју пропагирају њихови харизматични лидери. У промењеним условима лидер треба да прихвати улогу носиоца промена, што захтева препознавање несклада између новонасталих услова и културног обрасца установе. Промена подразумева активности лидера на разарању елемената старе културе и промовисање нових елемената који ће створити основу за нов начин понашања лидера и запослених, да организациона култура не би постала баријера за развој установе. Посао лидера је да комуницира и мотивише запослене да превазиђу инерцију (Kotter, 1996: 20), прихвате

неопходне промене у установи и остваре високе перформансе. Наведено подразумева управљање односима међу запосленима, студентима и заинтересованим странама, прелазак на нове технологије, охрабривање развоја нових студијских програма, интернационализацију понуде, услуга и процеса и испуњавање тржишних и законских захтева (на интерном, локалном, националном, регионалном и међународном нивоу). Успостављање жељене организационе културе односи се на промоцију академских вредности и веровања, као и принципа квалитета, креирање значења и осећаја припадности, повезивања и поверења и успостављање жељеног начина понашања. Из тог разлога лидер и кључни људи треба да комуницирају мисију и визију, стратегију, кључне захтеве студената и заинтересованих страна, њихове приоритете, дугорочне и краткорочне циљеве, успешно решење проблема, могућности и ограничења који утичу на одрживи успех установе, итд. Институционални лидер би требало да промовише организациону културу у којој је наставно и ненаставно особље креативно и иновативно, слободно преузима ризик, и на позитиван начин одговара на промене.

Као што је већ речено, организациона култура је настаје и мења се кроз интеракцију запослених међусобно и са окружењем. Организациона култура има особину да се одржава на начин да се постојеће претпоставке, вредности, веровања и норме понашања, регенеришу тако да увек изнова доказују своју валидност или се преносе новозапосленима. Осим тога, образовна и професионална структура запослених има значајан утицај на начин понашања и размишљања запослених пре њиховог ангажовања у установи, а коју они покушавају да уграде у организациону културу. Карактеристике наставног и ненаставног особља детаљно су описане у подтачки 4.1.3.

За институционалне лидере је веома важно да познају односе и норме понашања карактеристичне за различите професије, јер њихови припадници имају различит однос према установи, као и према послу који обављају. Институционални лидери треба да знају да се људи посвећени струци не задржавају дуго у једној установи, јер то успорава њихов успон у каријери. За разлику од њих, постоје професије које су лојалне установи. (*Машић и сарадници*, 2010: 254)

3.9.1.7 Остали ситуациони фактори

Остали ситуациони фактори који су неопходни и помажу променама организационе културе су (*Robbins*, 1990; *Настасић*, 2006; *Цвијановић, Лазућ, Настасић*, 2006):

- Драматична криза – Начин на који се установа препознаје ризике, бори са кризама и обезбеђује континуитет пословања.
- Промена лидера – Намеће усвајање нових вредности. Нови лидер треба да има јасну визију каква установа може бити, способност да ту визију пренесе запосленима и покрене процес промена. Спровођење промена је ефикасније ако се за лидере поставе појединци који долазе ван установе.
- Снага постојеће организационе културе у великој мери утиче на успешност и брзину спровођења промена. Теже је променити јаку организациону културу, јер постоји висок степен слагања међу запосленима.
- Одсуство субкултура - Хетерогеност културе повећава бригу запослених за заштиту сопствених интереса и опирање променама. Присуство већег броја субкултура имплицира већи отпор променама доминантне организационе културе. Ова претпоставка у вези је и са величином организације. Веће организације пружају већи отпор променама организационе културе, јер постоји већи број субкултура.

Имајући у виду да кључне факторе покрећу промене у екстерном окружењу може се закључити да ће будућност високошколских установа бити компликована, неизвесна и пуна изазова. Успешне високошколске установе су показале способност да се прилагоде променама, али и да задрже карактеристике које их разликују од конкурентских установа у окружењу.

3.9.2. **Модел процеса промена**

Људи опиру променама уколико не управљају њима. Промене могу утицати на начин обављања посла, услове запошљавања и начин успостављања радних група и тимова. Постоји страх за

радно место, а могућност за напредовање и адекватну зараду су под претњама и притисцима промена. Људи брину да ли ће њихова знања и вештине бити потребни, као и да ли ће успети да савладају нове вештине које се траже. Институционални лидер и менаџмент бу требало да упознају запослене са променама и да обезбеде њихову подршку спровођењу промена, што значи да успешно управљање променама захтева ефикасно лидерство, управљање пројектима, добре вештине комуникације, посвећеност, награђивање и признања. (Ђорђевић Бољановић, Павић, 2011: 153)

У литератури се већина модела организационих промена заснива на моделу који је развио *Kurt Lewin* (1951). Према њему само трансформација норми и рутина групе доноси одрживе промене индивидуалног понашања које захтевају промену организационе културе, норми, политике и пракси (*Sarayreh, Khudair, Barakat, 2013: 2*). По овом моделу у сваком социјалном систему постоји поље сила са супротним тенденцијама. Неке силе теже да систем избаце равнотеже и уведу га у промене, док друге теже стабилности. Силе које теже да задрже установу у постојећем стању, углавном, су јаче од оних које теже дестабилизацији. Да би се у установи догодиле промене, силе које вуку ка променама морају да надјачају оне силе или факторе које настоје да одрже *status-quo*. Процес промена у социјалном систему врши се кроз три основне фазе (Слика 3.15):

- Одмрзавање (*unfreezing*)
- Промена или покрет (*move*)
- Замрзавање (*refreezing*).



Слика 3.15. Модел промена према Kurt Lewin

Извор: Lewin, K. (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. D. Cartwright (ed.). New York: Harper & Row.

Промена захтева да се постојећа структура и начин њеног функционисања доведу у питање и тако припреме за промене. Са становишта промене организационе културе, запослени почињу да сумњају у исправност постојећих претпоставки, веровања, вредности и норми понашања, али да би их напустили треба да имају алтернативу, нова веровања и вредности, која ће заменити постојећа. Кључну улогу у процесу креирања и ширења алтернативног културног модела има лидер и кључни људи у установи. До промене у пословању долази када се у потпуности или делимично схвате и разумеју узроци и последице промена у интерном и екстерном окружењу, стога установу треба припремити за промене, променити и поново стабилизovati.

Прва фаза организационих промена може да траје релативно дуго и представља припрему установе за промене које следе. Фаза одмрзавања подразумева да се код запослених створи осећај незадовољства постојећим стањем и затим креира критична маса запослених, који сматрају да су промене неопходне. Да би уопште дошло до преиспитивања постојеће организационе културе потребно је да постоји јак разлог: криза пословања, мања заинтересованост потенцијалих студената за упис на студије, велики број студената који одустају од студија, флукуација запослених, пад перформанси пословања, промена лидера, што доводи до прерасподеле утицаја и увођење новог начина у пословања, итд. Наведено, утиче на појаву сумњи у све аспекте постојеће организационе културе.

Алтернативни културни образац јавља се у два облика. У првом случају у менталним шемама већине запослених присутне су и постојеће и алтернативне културне претпоставке, ставови, вредности, мишљења, а запослени траже доказе који ће их убедити у исправност једних или других. У другом случају алтернативни културни модел се развија као контракултура, коју прихвата мањина. Најчешће су то запослени који су највише изложени дејству спољних утицаја и стога лакше уочавају промене у окружењу. Процес промене културе зависи од односа моћи, утицаја и спретности поборника постојећег и новог културног обрасца.

При увођењу нових приступа у организациону културу запосленима треба објаснити на који начин ће нов начин деловања утицати на побољшање перформанси, јер запослени често доносе неадекватне закључке, уколико немају потпуне информације. Треба имати у виду да увођење промена захтева време да се нови приступ персонификује. (*Kotter, 1996: 14-15*) Са становишта

високошколских установа, једна од најзначајнијих промена представља успостављање система за обезбеђење квалитета.

Модел промена према *Lewin-Schein* указује да се планиране промене неће реализовати, ако је треба утрошити превише енергије да би се систем померио у жељеном правцу или ако они који теже промени не улажу довољно напора да до ње дође. Уколико је покретање промена сувише компликовано, покушај промена пропада. *David B. Gleicher* је поставио једноставну формулу, која помаже менаџерима да оцене да ли ће организационе промене бити успешне (*Stoner, Wankel, 1986: 359-360; Настасић, 2006; Цвијановић, Лазућ, Настасић, 2006*):

$$C = (A \times B \times D) > X$$

где је:

- C – промена,
- A – ниво незадовољства садашњим стањем,
- B – јасно идентификовано жељено стање,
- D – практични кораци ка жељеном стању,
- X – трошкови промена (енергија, емоције, финансијски трошкови,...).

До промене ће доћи уколико трошкови промена нису превише високи, тј. уколико је незадовољство тренутним стањем високо, идентификовано је жељено стање и јасно је које кораке треба предузети да би се стигло до жељеног стања. Када је неки од наведених фактора нула, до промене неће доћи. Поред дијагностиковања да ли је систем спреман за промене и предвиђања колико је вероватно да се промене заиста догоде, предлаже се како да се систем припреми за промене. Изазов је одмрзнути тренутну културу. Стога је потребна свеобухватна и координисана стратегија за управљање променама организационе културе.

Институционални лидер, менаџмент и кључни људи у установи су носиоци промена организационе културе. Процес довођења у сумњу постојећег културног концепта који су запослени, у већој или мањој мери усвојили, је тежак и праћен осећањима разочараности, озлојеђености и страха. Често се решење тражи у „поправљању“ постојећег, враћањем изворним вредностима и принципима или тражењем начина да се постојећи концепт оправда, а окриве они који га се не придржавају дословно. Улога институционалног лидера и менаџмента је да се посвете креирању новог концепт који је компатибилан са контекстом и стратешким опредељењем установе; промовишу размишљање засновано на ризику; обезбеде потребне ресурсе; обезбеде да се остварују предвиђени резултати; промовишу побољшавања; ангажују, усмеравају и подржавају људе у који активно доприносе спровођењу промена организационе културе (прилагођено према *SRPS ISO 9001, 2015: 22*). Међутим, уколико се у првој фази не створи критична маса како вредности тако и присталица новог концепта, процес промена се завршава.

Резултат фазе одмрзавања је спремност установе за промене. У фази покрета (*move*) долази до коначне преваге једног од алтернативних образаца. Фаза промена почиње дефинисањем циљева и стратегије промена, одређивањем редоследа активности, носиоца активности, обезбеђењем ресурса итд. У овој фази нови концепт се нагло шири и организациона култура постаје актуелна. Уколико се на почетку десе суштинске промене у тзв. „системима високог утицаја“, где се преламају кључни интереси у установи, следи „фино подешавање“. Овде је веома битно добити подршку кључних појединаца. На почетку, култура је само условно прихваћена, а да би се успоставио нов начин мишљења и понашања потребно је да што пре докаже да доноси успех, да би запослени били мотивисани за даље промене. Уколико није могуће одмах променити кључне системе, врше се промене чији је успех брзо уочљив, док се не смањи моћ оних који спречавају суштинске промене. Уколико нови концепт покаже неуспех у овој фази, врло је вероватно да до стварних промена неће доћи.

Промене по циклусима треба наставити све док се организациона култура не приближи новој визији, креираној на почетку процеса. Током читавог процеса спровођења промена пружа се подршка новом начину понашања запослених, информисањем, комуницирањем, индоктринацијом, образовањем, менторством, учењем, тренингом, као и другим начинима за превазилажење отпора променама (види 3.9.3). Ретки су случајеви потпуне промене

организационе културе, односно најчешће се неки елементи културе елиминишу, неки додају, а неки модификују, а нова култура представља синтезу новог и старог.

Фаза замрзавања састоји се у стабилизацији и институционализацији нове организационе културе. Нови културни елементи се стабилизују, прихватају од већине запослених и уграђују у свакодневни начин мишљења и понашања. Кључни елемент „замрзавања“ нове организационе културе јесте успешно решавање проблема или излазак установе из кризе.

3.9.3. Отпор променама

Свака високошколска установа се труди да коришћењем расположивих ресурса тржишту понуди супериорне услуге, које представљају кључ успеха. Главна препрека имплементацији нове политике, циљева и начина пословања је отпор запослених према променама. Постоји неколико разлога за пружање отпора променама: неизвесност о узроцима и ефектима промена, неспремност појединаца или групе да се одрекну постојећих повластица и користи, свест о недостацима у предложеној промени, итд (*Stoner, Wanker, 1986: 358-360; Настасић, 2006; Цвијановић, Лазућ, Настасић, 2006*).

Када успостави одређени процес установа га доводи до рутине како би обезбедила поновљивост квалитета процеса, и према потреби његово стално побољшавање. Временом готово сви процеси постају мање или више рутински, односно постају основни извор стабилности, али и инерције. Инерција је јача уколико је установа у претходном периоду била успешнија. Променама у окружењу и установи неки процеси могу постати превазиђени, а промене неопходне. Слично се дешава и са запосленима. Запослени реагују на појаве и догађаје у својој средини на основу значења која дају тим појавама и догађајима кроз процес интерпретације. Процес интерпретације врши се тако што се информације из средине пропуштају кроз интерпретативне шеме које су запослени развили на основу искуства у сличним ситуацијама (види 3.2.1.1.). Међутим, менталне шеме могу да воде у погрешне закључке, јер су запослени склони да информације из средине које се не уклапају у њихове менталне шеме деформишу и прилагоде или уколико је то немогуће потпуно елиминишу или једноставно „превиде“ оно што није у складу са њиховим дотадашњим искуством или њиховим интересима и тако пружају отпор. Институционални лидери би требало да проактивно реагују на промену „интерних и екстерних фактора и услова који могу имати утицај на постизање циљева установе и њено понашање у односу на заинтересоване стране (*SRPS ISO 9004, 2009, дефиниција 3.1: 10*)“, и на тај начин предупредити да се у значајнијој мери угрози пословање установе.

Институционални лидер и менаџмент требало би да одреде шта је стварни разлог отпора (недовољна свест о потреби за променама, неодговарајућа компетентност или неадекватни ресурси, додатно оптерећивање запослених новим или сложеним задацима, културолошке препреке,...), како би се проблем ефикасно решио. У зависности од ситуације истовремено се може применити више техника за превазилажење отпора променама. *Kotter u Schlesinger* предлажу шест начина за превазилажење отпора променама, које приказује Табела 3.10.

Табела 3.10. Методе за превазилажење отпора променама

Начини за превазилажење отпора променама	Примена	Предности	Мане
Едукација + комуникација	Постоји недостатак информација или нетачна информације и анализе	Када се једном увере, људи ће често помагати у имплементацији промена	Захтева време уколико је укључен велики број људи
Партиципација + укљученост	Иницијатори немају све информације које су потребне за спровођење промена, а други имају значајну моћ да се одупру променама	Људи који учествују ће бити посвећени спровођењу промена и свака релевантна информација коју имају биће интегрисана у план промена.	Захтева време ако учесници спроводе неадекватне промене.

Олакшавање + подршка	Људи се опирају због прилагођавања проблему.	Ни један приступ не функционише, као прилагођавање проблему	Захтева време, скуп је и може пропасти.
Преговарање + сагласност	Они који поседују значајну моћ се опирају, јер углавном губе у променама	Понекад релативно једноставан начин за избегавање главног отпора.	Може бити скупо, ако тера друге за преговарају
Манипулација + кооптација	Друге тактике не функционишу или су превише скупе	Релативно брзо и не превише скупо решење проблема отпора.	Може довести до проблема, ако се људи осете изманипулисаним.
Експлицитна и имплицитна принуда	Брзина је есенцијална и иницијатори промена поседују значајну моћ	Брза је и превазилази сваки вид отпора.	Рискантна, ако су запослени људи на иницијаторе промена.

Извор: Stoner, A., F., Wankel, C., (1986), Management, Prentice – Hall International, INC, New Jersey: 359

3.9.4. Обухват, дубина, облици и трајање промена организационе културе

До промена организационе културе долази из истих разлога услед којих се мења и читава установа (види 3.9.1). Промене организационе културе могу бити различите по обухвату и дубини (Gouillart F. Kelly, 1995: 486; Стефановић и сарадници, 1998). Према обухвату промене се деле на уже и шире. Уже промене подразумевају промене само уског сегмента претпоставки, веровања или норми понашања. У том случају запослени мењају своје ставове само о једном питању, проблему или сегменту рада у установи. Широке промене културе значе промене схватања запослених у погледу (скоро) свих питања функционисања установе. Уже промене су вероватније од свеобухватних промена ставова и веровања запослених. Промена претпоставки, веровања и вредности може бити изузетно непријатан доживљај за запослене, стога они имају потребу да у бар у неким одрже континуитет и стабилност, у супротном запослени доживљавају интензиван стрес и имају осећај да им је угрожен идентитет. Обим промена културе зависи од снаге културе, степена хомогености и унутрашње конзистентности. У јакој култури парцијалне промене нису изводљиве, јер су претпоставке, веровања и вредности чврсто повезане и међусобно конзистентне, тј. промена једне претпоставке, веровања или вредности, захтева промену свих осталих. У слабој организационој култури претпоставке, веровања и вредности могу се мењати парцијално.

Према дубини разликујемо „дубоке“ и „плитке“ промене културе. „Плитке“ или површинске промене подразумевају промену само неких културних вредности и симбола, који утичу на промену понашања, али не и њихових убеђења, док се вредности, веровања или претпоставке не мењају. У таквој ситуацији, запослени се релативно брзо враћају старим менталним шемама и начину рада. Дубоке промене, су ређе од површинских, и захтевају промену најдубљих подсвесних веровања и претпоставки. Дубинске промене подразумевају да запослени из корена промене своје претпоставке, веровања, вредности и понашање. У оваквим ситуацијама не постоји несклад између понашања и убеђења. Понашање је стабилно, а промена трајна. Између обухвата и дубине постоји значајна корелација. Дубоке промене су по правилу и свеобухватне. (Јанићијевић, 1997: 284-286)

Дужина процеса промена зависи од величине установе, обухвата и дубине промена. Промене културе у већој установи трају дуже од промена у мањој. Парцијалне и површинске промене културе могуће је извести у релативно кратком року од неколико месеци, док дубоке и свеобухватне промене организационе културе трају и по неколико година.

Према садржају, промене организационе културе могу имати три основна облика:

1. Елиминација неких претпоставки, веровања или вредности. Култура се прилагођава новонасталој ситуацији, превазиђене вредности и норме се напуштају, али се основа културног обрасца не мења.
2. У постојећу културу додају се нове претпоставке, веровања и вредности. Организациона култура се мења кроз стицање нових искустава.

3. Модификација постојећих културних претпоставки, веровања и вредности, модификацијом њиховог садржаја, како би се прилагодиле променама и новим искуствима запослених.

Процес промена организационе културе најчешће се спроводи кроз сва три описана облика промене организационе културе. Поставља се питање у којој мери су институционални лидери или менаџери високошколских установа у Србији, којима по закону и општим актима избор траје три године, уз могућност још једног реизбора, у могућности да управљају дубоким и свеобухватним променама организационе културе.

3.10. Управљање организационом културом

Организациона култура има значајан утицај на наставно и ненаставно особље. Међутим, постоји дилема „да ли организациону културу треба третирати као нешто што је дато, и у том случају институционални лидери треба да разумеју организациону културу, али је не могу мењати. Или је организациона култура променљива, која се прилагођава и, према потреби, усклађује са стратегијом установе и окружењем (*Robbins, 1990: 452-457*)“.

Организациону културу одржавају: изјаве о мисији и визији, стратегије, политика квалитета, доминантан начин лидерства, формална организациона структура, начин регрутовања и социјализације наставног и ненаставног особља и њихово укључивање, али и признавање њиховог доприноса и награђивање; начин праћења и мерења кључних индикатора перформанси појединаца и установе и предузимање одговарајућих корективних мера и мера за побољшавања; ентеријер и екстеријер, устаљени ритуали, популарне приче о кључним људима и догађајима итд. Улога институционалног лидера и менаџмента је да промени факторе који су креирали и одржавали превазиђену културу. Приче, језик, ритуали и материјални симболи су средства, којима запослени уче шта је важно. Променом ових фактора, требало би да почне да се мења и организациона култура. Менаџмент би требало да подржава појединце који прихватају и промовишу жељене вредности и сет ритуала.

Са друге стране, чињеница да је организациона култура заснована на релативно стабилним карактеристикама подразумева да је институционалном лидеру и менаџменту компликовано да такво стање промени. Потребан је дуг временски период да би се култура успоставила. Јаке културе су посебно отпорне на промене, због посвећености запослених. Веровања и норме понашања могу се мењати релативно брзо и лако, док се вредности готово уопште не могу променити, бар не уз прихватљиве напоре. Натерати запослене да забораве оно што су годинама учили и како су се понашали је комплексан и дуготрајан задатак. Стога, иако је култура теоретски подложна променама, временски период неопходан да се потисне постојећи систем вредности и замени новим може бити толико дуг да напоре промена учини нереалним. Чињеница да се жељена култура може описати, не значи да се може успешно имплементирати. Питање да ли је могуће управљати организационом културом, последњих година преформулисано је на следећи начин: до које дубине и у ком времену је могућа свесна, планска промена организационе културе? Потребно је знати којим аспектима културе је могуће управљати, под којим условима и који учесници могу бити укључени у управљање, односно који ресурси и механизми стоје на располагању институционалном лидеру уколико жели да мења организациону културу. Управљање организационом културом је значајно подручје активности менаџмента и подразумева сет управљачких активности, као што су: стварање, одржавање и промена организационе културе. (*Настасић, 2006: 71; Цвијановић, Лазућ, Настасић, 2006: 97*)

Управљање организационом културом захтева анализу, мерење и идентификацију фактора, који подстичу и ограничавају организациону ефективност и ефикасност и може се спровести кроз четири фазе (*Brown, 1998: 189-192*):

1. Анализа постојеће организационе културе – утврђивање јаза између постојећег и жељеног стања (процеси, вредности, норме понашања и очекивања, њихов утицај на организационе перформансе);

2. Перцепција жељене организационе културе, подразумева дефинисање шта треба, а шта не треба мењати. У овој фази се дефинише које активности успоставити, које обуставити и са којим активностима наставити. Идентификују се мале победе; формирају коалиције за промене; дефинишу одговорности и активности након успостављања; обезбеђују потребне информације; врше мерења; анализира спремност за промене; објашњава зашто су неопходне промене и да прошлост није лоша, већ је само другачија од будућности; спроводе се промене у симболима; усредсређује се на процесе, итд (*Cameron & Quinn, 2006: 99-100*).
3. Успостављање жељене културе подразумева развој и имплементацију стратешког плана за увођење жељене културе, која захтева промену: структуре, симбола, система, запослених, стратегије, стила лидерства, вештине менаџмента (*Waterman, Peters, and Phillips, 1980; Cameron & Quinn, 2006: 101*).
4. Одржавање жељене организационе културе своди се на стално преиспитивање, одржавање и побољшавање организационе културе.

Први корак у промени организационе културе је анализа постојећег стања и поређење са жељеном културом. Уколико се постоји јаз између ова два стања, треба идентификовати елементе које треба мењати. При анализи димензија организационе културе, треба преиспитати интересе менаџмента (оснивача) и оних који их прате, тј. како је установа одговарала на кризе и друге значајне догађаје у прошлости, и шта је научила из тих искустава. Одговори на ова питања показују како су формиран и одређени елементи организационе културе, њихов значај и границе. У следећем кораку дефинишу се жељени елементи организационе културе и пореде са постојећим. Идентификацијом превазиђених елемената постојеће организационе културе и њиховом променом исправља се настали несклад. Стварна промена организационе културе, може трајати и више година. Према студијама период од две године представља брз преокрет културе, а правило је да тај процес траје од четири до пет година. (*Robbins, 1990: 459-461; Настасић, 2006: 71-72; Цвијановић, Лазих, Настасић, 2006: 98*)

Циљ управљања организационом културом је промена когнитивног и симболичког садржаја организационе културе, коју деле институционални лидери, менаџмент, наставно и ненаставно особље. Ефикасност, ефективност, агилност и отпорност установе су показатељи степена усаглашености организационе културе са околином, коју не треба је мењати све док обезбеђује опстанак, раст и развој установе. Не препоручују се честе промене организационе културе, а од менаџмента се очекује да обликује стабилну организациону културу. Проблеми и потешкоће у пословању су знак да су у интерном или екстерном окружењу наступиле промене, које установа није благовремено антиципирала или којима се није прилагодила на прави начин.

Последњих година најзначајније промене у пословању високошколских установа представљају нови систем високог образовања, према коме је студент у центру образовног процеса, а који је заснован на обезбеђењу квалитета кроз обавезну акредитацију, спровођење поступка самовредновања, спољашње провере квалитета, као и нов начин финансирања високошколских установа. У већини установа промене су спроведене институционално усклађивањем постојећих или доношењем нових пословних докумената (Статута, Правилника, Пословника, Кодекса професионалне етике...) и докумената система менаџмента квалитетом, на начин да се обезбеди ефикаснији и ефективнији менаџмент установом и управљање ресурсима (управљање студијским програмима и реализација наставе, научно-истраживачки, стручни и уметнички рад, финансије, људи у организацији, инфраструктура, радна средина, управљање односима са свим релевантним заинтересованим странама, знање, информације и технологија). Новина је и успостављање процеса праћења, мерења и анализе кључних перформанси и транспарентност у раду установе. Све наведено утицало је на промену начина и обима рада наставног и ненаставног особља, њихових међусобних односа, начина комуникације, што би требало да се одрази и на организациону културу. Реална промена културе подразумева да се измени свест запослених и њихово понашање, што даље утиче на промену симбола (*Sathe, 1982; Јанићујевић, 1997: 296; Настасић, 2006: 73; Цвијановић, Лазих, Настасић, 2006: 99*).

Реална и трајна промена понашања могућа је само уколико се промене претпоставке, веровања, и вредности. Уколико је до промене дошло без претходне промене свести, јавља се проблем

истрајности, искрености и лојалности. Запослени прихватају наметнуто понашање, али настоје да га ускладе са својим уверењима и врате се на претходно понашање. Осим тога, уколико запослени не располажу адекватним информацијама, или ако не поседују знања, вештине и способности да исте протумаче на прави начин, они неће моћи да прихвате нове претпоставке, вредности, веровања и начин понашања. Овај проблем може се решити формалном и неформалном комуникацијом, обуком, усавршавањем и стручним оспособљавањем. Једина реална промена културе, као што је већ наведено, настаје онда када се промене интерпретативне шеме и понашање запослених, односно, када се измене претпоставке, веровања, вредности, начини понашања, као и спољне манифестације и ефекти тог понашања – симболи. У литератури су описани бројни методи, стратегије и средства који утичу на промену свести и понашања запослених, односно промену организационе културе.

Промена организационе културе остварује се применом три основне стратегије (*Јанићјевић*, 1997: 296): индоктринације, когнитивне дисонанце и замена људи.

Индоктринација је настојање групе људи да помоћу расположивих средстава наметне одређена схватања, веровања и начин понашања (*Вујаклија*, 1980: 341). Ово је директан метод промене организационе културе који се базира на промени интерпретативних шема запослених. Полази се од претпоставке да се прво промени свест запослених, да би из те промене уследила промена њиховог понашања, што је могуће спровести кроз: манипулацију симболима (мењајући симболе менаџмент шаље поруку запосленима о томе које претпоставке, веровања, вредности и норме треба мењати и у ком правцу), социјализацију, убеђивање, учење (запосленима се у директној комуникацији, кроз учење, обуку и тренинг усађују нове претпоставке, веровања и вредности).

Стратегија когнитивне дисонанце полази од промене понашања запослених из које произилази промена свести. Когнитивна дисонанца [когнитиван (нлат. *cognitivus*) - који се тиче сазнања, сазнајни, спознајни (*Вукалија*, 1980: 431); дисонанца (нлат. *dissonantia*) - несклад, неслога, неслагање, раздор (*Вујаклија*, 1980: 230)] је стање неслагања или неконзистентности два или више елемента у интерпретативној шеми појединца. Будући да је ово стање нелагодно запослени настоје да га отклоне, тражећи додатне информације о појави која је неконзистентна у њиховим менталним шемама. Тада у интерпретативним шемама долази до сукоба постојећег и новог искуства, које продукује нов начин понашања. Исходи су: промена дотадашње слике стварности и усклађивање са новим искуством (последича је промена организационе културе) и враћање ономе што је у складу са постојећим шематизованим сликама реалности (нема никаквих промена). (*Настасић*, 2006: 74)

Примену стратегије когнитивне дисонанце могуће је остварити на следеће начине (*Настасић*, 2006: 74):

- Промена организационе структуре намеће промену улога, одговорности и овлашћења, које појединци и групе обављају у установи, а самим тим и промену понашања и начина обављања свакодневних активности;
- Промена организације пословања увођењем нових информационих и комуникационих технологија, система планирања и система менаџмента квалитетом;
- Промена критеријума награђивања и кажњавања;
- Промена система напредовања;
- Кроз образовање, усавршавање, стручно оспособљавање и развој запослених.

Стратегија замене људи своди се на промену састава запослених. Ангажују се људи чији је лични систем веровања, вредности и норми понашања компатибилан са жељеним културним профилем, наравно под условом да су компетентни за одређено радно место. Стратегија замене не би требало да буде једина стратегија промене организационе културе, већ се користи као допуна осталим стратегијама. Промена састава запослених обавља се на два начина: (1) запошљавањем нових људи и (2) отпуштањем постојећих. Ова стратегија се теже спроводи у високом образовању.

3.11. Утицај организационе културе на перформансе установе

Последњих година савремено друштво се суочава са светском економском кризом и глобалним трансформација у свим сферама живота и рада. Излазак из кризе и остваривање паметног, одрживог и инклузивног раста, стварање нових радних места, висок ниво продуктивности и друштвене кохезије, подразумева да се на нивоу државе дефинишу стратегије и акциони планови (који се односе на запошљавање, истраживање и развој, иновације, климатске промене и енергетску ефикасност, образовање, смањење сиромаштва итд.) са јасно дефинисаним циљевима, мерилима перформанси, резултатима, иницијативама и роковима, који су прилагођени националним економијама (*European Commission, 2010; Кроња и др., 2011*). Национални системи образовања и учења, као покретачи потребних и жељених промена на нивоу појединца, организације и друштва у целини, имају важну улогу у побољшању развоја и конкурентности земље (*Bess & Dee, 2008*), јер утичу на стварање високо квалификоване радне снаге која има могућност приступа, прилагођавања, примене, и стварања нових знања и технологија, као кључних ресурса савременог пословања (*Ofojebe & Olibie, 2014*). Ефикасне стратегије заснивају се на три кључна циља: 1) вредновање рада свих актера у систему високог образовања; 2) побољшавање резултата пружањем конструктивних повратних информација и 3) професионални развој. Остваривање наведених циљева захтева: значајна улагања у образовање и побољшавање перформанси и (интер)националне атрактивности установа високог образовања; свеукупни квалитет свих нивоа образовања, комбиновање изврности и једнакости; резултате образовања и њихово прилагођавање потребама тржишта рада; отвореност и релевантност образовног система, мобилност студената и наставника, запошљивост младих итд. (*European Commission, 2010; Кроња и др., 2011; Настасић, Николић, Рошуљ, Марковић, 2015*)

Неизвесно, конкурентно и динамично окружење високошколских установа утиче на то како институционални лидери, менаџмент, наставно и ненаставно особље, студенти и остале релевантне заинтересоване стране сагледавају своје улоге, одговорности и овлашћења у установи и друштву и мењају начин размишљања, рада, предавања и учења. Промене и изазови приморавају високошколске установе да под утицајем различитих интерних и екстерних фактора преиспитују мисију, визију, вредности, стратегију, планове, циљеве, менаџмент системе, перформансе итд. Један начина да високошколска установа ефикасно и ефективно оствари користи за све заинтересоване стране на стратешком и оперативном нивоу, али и на нивоу појединаца и трансформише своје пословање у складу са захтевима економије и друштва заснованих на знању је да на прави начин успостави системе за мерење перформанси. (*Настасић, Николић, Рошуљ, Марковић, 2015*). Системи за мерење перформанси су, из перспективе сталних побољшавања, једини логичан приступ повезан са менаџментом квалитета (*Спасојевић-Бркић и др, 2012*). Према *SRPS ISO 9000:2015* (тачка 3.7.8: 50) перформансе су мерљиви резултати који се односе на менаџмент, активности, процесе, производе, услуге, системе и организације. Сем тога, успостављени механизми управљања и контролисања омогућавају установама да мере однос планираних и остварених резултата, као и ресурса који су неопходни да би се остварили ти резултати. У литератури, најпопуларнији системи за мерење перформанси су *Balanced Scorecard* (избалансирана мерила перформанси), који су поставили *Kaplan & Norton* (1996), *MBNQA* и *EFQM* модели пословне изврности (*Striteska & Spickova, 2012, 3*). *Peters & Waterman* (1982: 21) заступају став да су у „изврним установама успостављени одређени типови организационих култура“ и „да је то вероватно њихова формула успеха“. Избор одговарајуће методологије и кључних индикатора перформанси су веома значајни за успешност мерења и анализу процеса и требало би да прикаже ефективност и ефикасност установе. Наведени системи за мерење перформанси обухватају задовољство корисника, као један од кључних индикатора перформанси.

Утицај организационе културе на перформансе установе био је један од главних покретача за истраживања у овој области, а основу за истраживања су поставили *Denison* (1990) и *Kotter & Heskett* (1992).

Kotter & Heskett (1992:15-27) smatraју да у односу културе и перформанси установе у први план треба ставити снагу културе. Претпоставка да, снажна организациона култура доводи до позитивних пословних резултата, заснована је на неколико аргумената. Јака култура подстиче запослене да се мобилишу на остваривање организационих циљева. Уколико сви запослени деле исте претпоставке, вредности и веровања, постоји консензус око циљева установе, енергија и ентузијазам запослених се мобилишу у једном правцу, што неминовно доводи до позитивних резултата. Осим тога, јака организациона култура делује као снажан мотивациони фактор и пружа могућност запосленима да буду део нечега што има посебност и разликује се од окружења, а омогућава им да задовоље и своје нематеријалне потребе. Јака култура омогућава установи да учи из својих искустава и подразумева да се ритуали, рутине и устаљени обрасци понашања чувају током времена. Ови модели понашања су заправо „резервоар“ нагомиланог искуства. Међутим, јака култура са погрешним циљевима и лошим проценама о сопственој позицији на тржишту у промењеним околностима, може довести до слабљења способности установе да се прилагођава променама у интерном и екстерном окружењу. Неубедљивост аргумената у корист хипотезе о односу снаге културе и перформанси довели су до постављања хипотезе да су добре пословне перформансе резултат одговарајуће или адекватне организационе културе, чија стратегија је у складу са дешавањима у окружењу, природом пословања и људских и осталих ресурса неопходних за реализацију пословања (*Kotter & Heskett, 1992: 15-27*).

Denison (1990, 1997) је у свом истраживању поставио четири хипотезе о односу културе и перформанси организације: укљученост, конзистентност, адаптивност и мисија. Хипотеза укључености наглашава да организациона култура позитивно утиче на организациону ефективност тако што подиже ниво укључености и партиципације запослених. Веома је важно да се идентификују, развију и вреднују знање, вештине, понашање и радна средина који су потребни за ефективно укључивање људи са одговарајућом компетентношћу, како би установа постигла резултате који су конзистентни и усклађени са њеном стратегијом и вредностима (*SRPS ISO 10018:2013: 6*). Према *SRPS ISO 10018: 2013* под укључивањем се подразумева ангажовање и допринос запослених у вези са заједничким циљевима. Висок степен укључености ствара код запослених осећај припадања и одговорности, што има за последицу мотивисаност запослених, одсуство конфликта, добру координацију и одсуство потребе за формалном контролом и позитивно делује на перформансе установе. Утицај укључености на перформансе истраживали су многи аутори (*Becker, 1964; Deal & Kennedy, 1982; Denison et al., 1997: 13-14; Denison, 2000; Denison et al. 2008: 116; Fey & Denison, 2003; Lawler, 1996; Likert, 1961; Peters & Waterman, 1982; Zheng, Yang B, McLean, 2010*). Према хипотези конзистентности култура утиче на перформансе установе тако што креира конзистентност у понашању и деловању запослених, подстиче ефикасну комуникацију и доприноси усаглашености око значајних питања и догађаја у установи и ван ње. Претпоставка је да само јака култура ствара потребну конзистентност (*Saffold, 1988, Denison, 1997: 8-11, Denison et al. 2008: 116*). Према хипотези адаптивности добре перформансе гарантује култура која је способна да се перманентно прилагођава променама. Адаптивност културе подразумева и адаптивност установе, тј. њену способност да скенира окружење, на време открива промене, разуме узроке и правце промена и проактивно реагује. Адаптивна организациона култура заснива се на следећим претпоставкама и вредностима: склоност променама и ризику, усредсређеност на студенте и остале заинтересоване стране, отвореност према окружењу, дугорочна перспектива, анализа великог броја фактора из окружења, итд. Основни проблем ове хипотезе је потреба за стабилношћу у установи. Да би остварила своје циљеве установа мора да има релативну стабилност интерних процеса, па честе промене онемогућавају установу да оствари своју сврху. Утицај адаптивности на перформансе установе анализирали су многи теоретичари и практичари (*Denison & Mishra, 1995; Denison, 1997, Fey & Denison, 2003; Јанићјевић, 1997; Lawrence & Lorsch, 1967, Nadler, 1998*). Према хипотези мисије организациона култура позитивно утиче на пословање уколико установа има јасну мисију. Мисија утиче на перформансе установе тако што запосленима даје некономске разлоге за додатно укључивање, подиже степен мотивације и ствара услове за њихово поистовећивање са установом. Уз снажну мисију, запослени имају осећај да не раде само за плату (за себе и своју породицу), већ за више

интересе (допринос друштву у целини). Мисија ствара услове за дефинисање јасних, прецизних и општеприхваћених циљева у установи и усмерава запослене ка њиховом остварењу. Јасна мисија смањује могућност да установа скрене са свог основног правца деловања и расипа ресурсе на активности које не доприносе остваривању циљева установе (Davis, 1987; Denison & Mishra, 1995; Denison, 1997: 13-14, Fey & Denison, 2003; Mintzberg, 1987, 1994; Weick, 1979; Torbert, 1987).

Високошколске установе имају сложену мисију, која се протеже изван три традиционалне одреднице: образовање, истраживање и услуге (Balderston, 1995). Установе обухватају вишеструке и понекад супротстављене циљеве који проистичу из сложености њихове мисије. Значајна импликација овакве позиције је да установе високог образовања немају једноставан систем изражавања својих резултата (финансијске перформансе) и циљева (повећање вредности) да би могле да измере своје перформансе (Birnbau, 1988). Стога оне проводе много времена у дискусијама, ревизијама и постављању својих циљева и приоритета који проистичу из основне мисије. Установе високог образовања имају вишеструке задатке и циљеве који нису увек довољно јасни и чији приоритети могу бити помешани (Kells & Nilsson, 1995). Концепт квалитета подразумева да је мисија установе унапред дефинисана као и да су идентификоване потребе и очекивања студената и осталих заинтересованих страна. Међутим, већина установа високог образовања није у стању да да јасан одговор на та питања. У пракси постоји више група унутар и изван установе које могу бити сматране корисницима и чије су потребе и очекивања углавном различити (Birnbau, 1988). (Poduћ, 2007: 69)

Синтеза хипотеза о утицају организационе културе на перформансе указује да су захтеви који се постављају пред установу и њене запослене прилично контраверзни. Хипотезе укључености и конзистентности показују да култура мора да обезбеди интерну перспективу да би позитивно утицала на перформансе установе, што проистиче из хипотезе о јакој култури. Хипотезе укључености и адаптивности показују да култура мора да обезбеди флексибилност и способност прилагођавања променама у окружењу. Хипотезе конзистентности и мисије указују да се од културе тражи да обезбеди стабилност и истрајност у изабраном правцу деловања. Супротстављени захтеви се појављују и када је реч о перспективи коју култура уноси у установу. Хипотезе адаптивности и мисије имплицирају да позитивно дејство културе на пословање можемо очекивати само ако она обезбеђује екстерну перспективу. Однос културе и успеха установе базира се на парадоксу, а позитиван утицај културе на перформансе зависи од тога колико установа успева да балансира парадоксалне захтеве који се пред њу постављају. (Denison, 1997: 14-16)

Нажалост, нема много истраживања на ову тему, због изузетно сложеног односа и методолошких проблема који искрсавају приликом покушаја да се истраже организациона култура, перформансе установе и њихова међузависност.

Истраживањима којима су спроведене мерења перформанси организације и елемената организационе културе, показују да постоји утицај организационе културе на:

- лидерство и управљање променама (Baker, 1992; Birnbau, 1992; Gordon, 1997; Augustine, 1998; Goffee & Jones, 1998; Hagberg & Heifetz, 2000; Fullan, 2002, 2003, 2009; Kotter, 2002; McPhail, 2002; Truskie, 2002; George, 2003; Nixon, 2003; Petrides, 2004; Schein, 2004; Cameron & Quinn, 2006; Argyris, 2010; West-Moyes, 2012: 282);
- стратегију (Schwartz & Davis, 1981; K'ezar & Eckel, 2000);
- ефикасност (Deal & Kennedy, 1982; Denison, 1990; Denison & Mishra, 1995, Denison & Neale, 1996; Fey & Denison, 2003; Gordon & Di Tomaso, 1992; Kotter & Heskett, 1992; Ouchi, 1981, Ouchi and Jaeger, 1978; Wilkens & Ouchi, 1983; Peters & Waterman, 1982; Wilkins & Ouchi, 1983; Lejeune & Vas, 2009);
- организациони успех (Peterson, Cameron, Jones, Mets, & Ettington, 1986; Chaffee & Tierney, 1988; Cameron & Quinn, 2006);
- организационо понашања и доношење одлука (Chan, Shaffer & Snape, 2004; Martin, Sitkin, & Boehm, 1985; Petty, Beadles, Lowery, Chapman, & Connell, 1995);
- квалитет (Martin, Sitkin, Boem, 1985);

- задовољство послом и посвећеност организацији (*Campbell & Stonehouse, 1999; Johnson & McIntye, 1998; Lund, 2003; Pantouvakis & Bouranta, 2013; Rowden & Ahmad, 2000; Kavanagh & Ashkanasy, 2006;*);
- задовољство корисника (*Gowing & Lindholm, 2002; Gupta et al., 2005; Liebenberg & Barnes, 2004; Lok & Crawford, 1999; Lok & Crawford, 2003; Насмачић и Марковић, 2013;*);
- безбедност и поузданост (*Reason, 1990; Roberts, 1993; Westrum & Adamski, 1999; Sandoval, 2005;*);
- друштвену одговорност (*Barret, 2006;*);
- управљање ризицима (*SRPS ISO 31000: 2015; Pidgeon, 1991;*);
- управљање континуитетом пословања (*BS 25999-1, 2006; Linnenluecke & Griffiths, 2010; Настасић, Николић, Рошуљ, Марковић, 2006*), итд.

Из наведеног се може закључити да организациона култура утиче на перформансе пословања директно, али и посредно преко стратегије, организационе структуре, система контроле, мотивације, лидерства, извора и структуре моћи итд (*Јанићујевић, 1997: 196*). У савременој литератури и пракси препознат је утицај организационе културе на оријентацију на промене, учење, иновације, тимски рад и пројекте. Све више пажње се усмерава ка идентификацији и креирању организационе културе која: омогућава агилност; промовише алијансе, партнерства и мреже; корпоративну одговорност и морални интегритет и прихватање различитости. Сем тога, неки аутори (*Sporn, 1996; Kezar & Eckel, 2002; Bartell, 2003; de Zilwa, 2007*) су анализирали утицај стратегије, праксе и специфичности образовног процеса на организациону културу и њено прилагођавање високом образовању (*Dill, 2012: 4*).

Утврђен је и утицај организационе културе на организационо учење и управљање знањем, као једини извор трајне конкурентске предности и супериорних перформанси у друштву и економији знања. Организациона култура: дефинише индивидуално и организационо знање и компетенције које су значајне за постизање одрживе изврности установе; обликује интеракције и комуникацију кроз које се ствара, шири и користи организационо знање; олакшава преиспитивање и напуштање постојећих знања, детерминише способност установе да апсорбује знање и да изврши трансфер знања. Да би организациона култура позитивно утицала на организационо учење и управљање знањем, она мора да садржи претпоставке, вредности и норме у четири области: развој људи, промене, интеракције, сарадња и комуникације и окружење. (*Argyris 1994; Alavi, De Long, Fahey, 2000, Freiling, Fichtner, 2010; Јанићујевић, 1996; Kayworth, Leidner, 2005-6; Nevis, DiBella, Gould, 1995; Schein, 1993, Zheng, Yang, McLean, 2010; Јанићујевић, 2011*).

За разлику од претходно наведених закључака, постоје и они са негативним конотацијама у вези утицаја организационе културе на перформансе установе. *Pfeiffer (1984), Carroll (1983)* и *Johnson, Natarajan & Rappaport (1985)* су истраживали листу најбољих компанија *Fortune 1000* и оспорили теорију коју су поставили *Peters & Waterman (1982)*, јер у својим претпоставкама нису узели у обзир утицај различитих ситуационих фактора (*Trice & Beyer, 1993: 21*). Ипак, ови истраживачи су допринели разумевању сложености организационе културе и чињеници да су услови окружења променљиви и да утичу на успешност организационе културе, с тим да се елементи успешне културе не могу преликати са једне на другу установу.

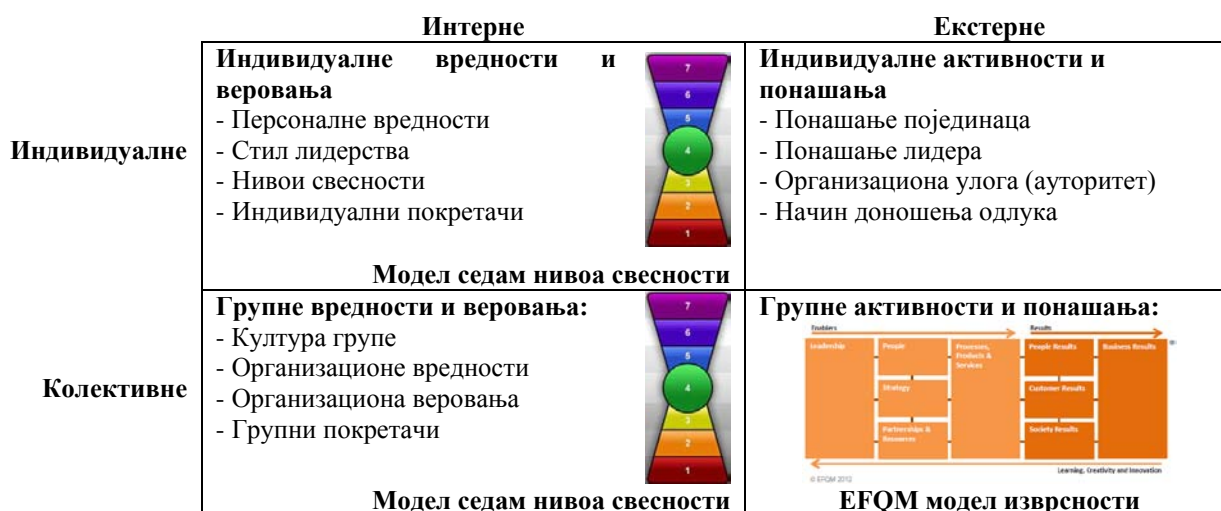
Lim (1995), Reynolds (1986) и *Saffold (1988)* тврде да је однос између културе и перформанси нејасан и да је могуће да се иза утицаја организационе културе на перформансе установе крију и други фактори успешности пословања, јер у анализи утицаја организационе културе на перформансе установе није истражен утицај субкултура, као и да су у неким истраживањима коришћене неадекватне методологије. (*Sandoval, 2005: 39*)

Са становишта високошколске установе, кључни индикатори перформанси су индикатори квалитета, који се користе да се оцени тренутно стање пословања и на основу релевантних чињеница донесу одлуке у ком правцу развијати установу у будућности. Стандардизација кључних индикатора перформанси представља основу за рангирање високошколских установа, и њихово поређење из перспективе различитих заинтересованих страна, као и доношење закључака о укупном стању у високом образовању (*Максимовић, 2012*). Индикатори

перформанси у вези студената омогућавају установи са редовно прати, разуме, предвиђа и побољшава квалитет услуге у складу са преференцијама студената и осталих заинтересованих страна. Индикатори перформанси који се односе на студенте су „дужина студирања, исходи учења, способности дипломираних студената и припремљеност за рад“ (Coates, 2007, 7), као и индикатори њихове перцепције квалитета установе (имиџ установе, вредновање квалитета услуге, лојалност, итд). Имајући у виду да задовољство студената варира током времена, проактиван приступ пословању захтева систематско праћење, мерење и анализу директних и индиректних индикатора који утичу на задовољство студената.

Институционални лидер и менаџмент треба да развија специфичну културу, која ће студента и остале заинтересоване стране увек асоцирати на конкретну установу. Ово није лако, посебно због конкуренције, која често копира успешне моделе и симболе културе. Из тог разлога, менаџмент треба да креира организациону културу која је тешка за имитирање, јер је организациона култура је јединствена конкурентска предност. Технологија може да се копира, информација може да се набави, капитал може да се купи, али способност установе да успешно функционише не може да се инсталира, купи или пренесе. Адекватна организациона култура мора да се негује (Настасић, 2006; Џејановић, Лазућ, Настасић, 2006).

Центар за изврност *Sheffield Hallam* Универзитета води конзорцијум универзитета у студији о оцени користи од примене EFQM модела пословне изврности, а са циљем повећања ефикасност високог образовања у Великој Британији. За сагледавање екстерне перспективе, односно мапирање утицаја различитих методологија на организациону изврност Центар примењује интегрални приступ према *Ken Wilber* и Модел седам нивоа свести за сагледавање интерне перспективе на индивидуалном и групном нивоу (Слика 3.16).



Слика 3.16. Интегрални модел заснован на EFQM моделу и моделу седам нивоа свести
Извор: Barret, R. (2006). Building a Values-Driven Organization – A Whole System Approach to Cultural Transformation. Oxford: Elsevier: 208

Табела 3.11 приказује могућности за побољшавања високог образовања у сва четири квадранта, која се могу остварити применом интегралног методолошког приступа и његових различитих перспектива.

Табела 3.11 Побољшавања у ВО остварена применом интегралног модела

	Интерне вредности и веровања	Екстерне активности и понашања
Индивидуално	Развој лидерства Индивидуални развој	Процена перформанси; Планови развоја појединаца Побољшавање комуникације
Колективно	Усаглашавање вредности са наставним и ненаставним особљем Усаглашавање вредности са студентима Култура заснована на	Стална побољшавања; Утицај на локалну заједницу Побољшавање сарадње са партнерима и запосленима Мерења перформанси кроз интегралан или избалансиран систем укључујући: <ul style="list-style-type: none"> • Вредности менаџмента • Управљање ризицима

	Интерне вредности и веровања	Екстерне активности и понашања
	вредностима	<ul style="list-style-type: none"> • Одрживост • Системе и процесе

Извор: Barret, R. (2006). Building a Values-Driven Organization – A Whole System Approach to Cultural Transformation. Oxford: Elsevier: 209

Табела 3.12 приказује матрицу девет критеријума EFQM модела и седам нивоа свести, која се користи за оцену зрелости установе. Суштина је повезаност побољшавања процеса и холистичког приступа културној трансформацији. Високо образовање функционише у оквиру одељења са хијерархијском структуром преношења задатака, одговорности и овлашћења. Последично, већина побољшавања усресређено је на реинжењеринг индивидуалних процеса. Не постоји системски или холистички приступ побољшавањима установе и често се занемарује вредносна перспектива. Примена ове матрице у високом образовању доприноси побољшавањима перформанси на свим нивоима у установи.

Табела 3.12. Повезаност критеријума EFQM модела и Модела седам нивоа свести

7	Визија Мудрост Дугорочна одрживост	Стратешки план за одрживост	Могућност да се служи човечанству	Стратегија развоја природних ресурса	Природни процеси	Одржива екологија	Одржива екологија	Одржива екологија	Индекс одрживости	
6	Ментор/ Партнер Сарадња са заинтер. странама	Дијалог са заинтер. странама	Могућност за прављење разлика	Стратешке алијансе	Развој ланца вредности	Сарадња са корисницима	Испуњење запослених	Односи са друштвом	Избалансиран а стратешка партнерства	
5	Интегратор/ Инспиратор Креирање заједничке визије/ вредности	Изградња културне отпорности	Креативност	Изградња сарадње	Процес интеграције	Оцена вредности	Оцена вредности	Оцена вредности	Усаглашене вредности Културна ентропија	
4	Покретач/ Утицајна особа Овлашћивање запослених	Стално учење	Персонални развој	Стална побољшавања	Стална побољшавања и нови производи и услуге	Нови производи и услуге	Стално образовање и развој	Слобода избора	Усаглашена мерила перформанси	
3	Менаџер/ организатор Спровођење најбоље праксе	Изградња структуралне отпорности	Професионални развој	Ефективно коришћење ресурса	Продуктивност Ефикасност Квалитет Стандарди	Обим продаје	Продуктивност запослених	Рационално коришћење енергије и ресурса	Продуктивност Ефикасност Квалитет	
2	Менаџер за односе/ комуникацију Развој односа са заинтер. странама	Комуникација са заинтер. странама	Пријатељство и колегијалност	Решавање конфликта	Односи са корисницима	Задовољство корисника	Задовољство запослених	Задовољство заинтер. страна	Перформансе добављача	
1	Кризни директор/ рачуновођа Обезбеђује финансијску стабилност	Финансијско планирање	Безбедност и здравље	Изграња инфраструктуре	Финансијска ефикасност	Вредност продаје, Мали број жалби и повраћај	Низак ниво одсуствовања са посла	Усаглашеност са захтевима EMS стандарда	Профит Финансијска стабилност	
Евалуација EFQM концепта	Лидерство	Политика и стратегија	Људи	Партнерство и ресурси	Процеси	Резултати корисника	Резултати људи	Друштвени резултати	Резултати кључних перформанси	
	ПОКРЕТАЧИ: ОНО ШТО СЕ РАДИ (активности, политике, стратегије, приступи)						РЕЗУЛТАТИ: ОНО ШТО СЕ МЕРИ (Кључни индикатори перформанси)			

Извор: Barret, R. (2006). Building a Values-Driven Organization – A Whole System Approach to Cultural Transformation. Oxford: Elsevier: 210

3.11.1. **Значај организационе културе за обезбеђење континуитета пословања**

Управљање континуитетом пословања (*Business Continuity Management - BCM*) је холистички процес управљања који идентификује кључне и критичне активности, потенцијалне опасности

(*hazard*), ризике и претње за установу, као и њихов утицај на управљање студијским програмима, организацију и реализацију наставног процеса, процесе подршке и помоћне процесе, ако се опасности догоде. Управљање континуитетом пословања обезбеђује плански оквир за смањење вероватноће појављивања нежељених догађаја, припреме и спровођења ефективних одговора за опоравак, наставак рада и враћање пословних и академских активности на услове пре поремећаја у што краћем року, као и управљање програмом континуитета кроз обуку, вежбе и преиспитивања, како би се обезбедило да је план континуитета пословања стално актуелан. Осим тога управљање континуитетом пословања представља оквир за развој способности установе да ефективно обезбеђује: безбедност и интересе студената, запослених и осталих заинтересованих страна; имиџ; реализацију активности које стварају додатну вредност, али и побољшавање перформанси и изналажење нових пословних и академских могућности. За планове континуитета пословања карактеристично је то да се улаже велики напор да се они израде, увежбају и побољшавају, у нади да се инциденти никада неће догодити и да планови никада неће бити примењени. (*BS 25999-1:2006: 1; Настасић, Николић, Рошуљ, Марковић, 2016: 47*). Последице инцидента могу бити различите, почев од губитка живота, имовине или прихода, немогућности испоруке уговорене услуге, од којих зависи репутација, па чак опстанак установе. Циљ је идентификовати најкритичније активности, мерити их и поставити приоритете у односу на ризике који се прате и којима се управља. (*Настасић, Николић, Рошуљ, Марковић, 2016: 48*)

С обзиром да је свака установа јединствена, требало би да успостави сопствени план за управљање континуитетом пословања, који је прилагођен њеним процесима, ресурсима и организационој култури. Такође, менаџери који се баве управљањем ризицима препоручују да установа има јединствен план за управљање континуитетом пословања, а не више појединачних контингентних планова за специфичне инциденте, који најчешће нису координирани или синхронизовани. Креирање и одржавање планова континуитета пословања помаже установи да обезбеди ресурсе и информације неопходне да се на прави начин суочи са ванредним ситуацијама. (*Настасић, Николић, Рошуљ, Марковић, 2016: 49*)

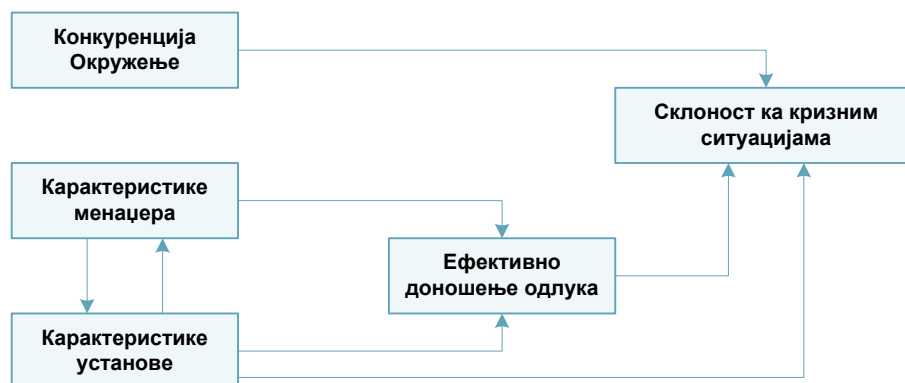
Нежељене догађаје углавном карактерише фактор изненађења, кратко време за доношење одлука и угрожавање кључних вредности и ресурса, што доводи до повећања стресних ситуација на нивоу установе и појединаца. До одређеног степена стрес је неопходан за решавање проблема, изнад тога стрес више продукује анксиозност, него мотивацију, појединце чини изузетно нефлексибилним, смањује распон пажње и способност да се суоче са проблемима. (*Slatter, 1984. 65-68*)

На почетку нежељених догађаја убрзавају се активности, јер појединци схватају да нешто треба предузети. Када криза постане озбиљна институционални лидер, менаџмент и запослени почињу да осећају негативне последице, а да би се остварио опоравак потребан је потпуни преокрет. Уколико се криза раније детектује, потребне су мање организационе промене, да би се спасила установа и институционализовао успешан преврат. Често долази до интензивније комуникације, која резултује преоптерећењем институционалног лидера и менаџмента информацијама, који одговарају према личним предиспозицијама и претходном искуству. Кратко време за доношење одлука смањује способност лидера и менаџера да идентификују и оцене алтернативе, изаберу оптимално решење, имајући у виду позитивне и негативне ефекте донетих одлука.

Драматична криза може бити узрокована: проблемима у процесу акредитације установе и студијских програма, губитком конкурентске позиције, одласком кључних људи, драстичним смањењем броја студената, што значајно утиче о на финансијске резултате итд. Криза доводи у питање тренутну праксу и отвара врата прихватању другачијег сета вредности, који могу боље да одговоре на кризу. Међутим, криза не мора аутоматски да значи и промене. Људи се могу навићи на кризу и лоше перформансе установе. (*Slatter, 1984: 68-71; Настасић, 2006*):

Smart, Thompson, Vertinsky дефинисали су модел подложности установе кризним ситуацијама и идентификовали карактеристике које повећавају и смањују њену рањивост (Слика 3.17). Три групе узрочних променљивих повезане су са деловањем установе (*Slatter, 1984: 62-63*): 1)

екстерно окружење (види 2.9.1); 2) карактеристике институционалног лидера и менаџмента (види 2.9.1.6) и 3) карактеристике установе (структуре, процеси и ресурси) – који одређују способност установе да ефективно и ефикасно спроводи одлуке. Величина и комплексност организације повећавају шансу за појаву промашаја.



Слика 3.17. Модел подложности установе кризним ситуацијама

Извор: **Slatter, S.**, *Corporate recovery*, Penguin Books, London, 1984., стр. 62-63

Један од најефикаснијих и најефективнијих начина да се у високошколској установи успостави управљање континуитетом пословања јесте да се континуитет и флексибилност промовишу као вредности организационе културе. Наведено подразумева посвећеност лидера и кључних људи у установи и комуникацију са запосленима по том питању. Запослени треба да схвате како је континуитет пословања повезан са сврхом установе и постизањем одрживог успеха, и како они могу и треба томе да допринесу у односу на своје улоге, одговорности и овлашћења. Децентрализована организациона структура, карактеристична за високошколске установе, представља препреку ефективном планирању континуитета пословања. Са друге стране, дистрибуција моћи при одлучивању (*Sheffi, Rice, 2005: 48*) и етичка оријентација подржавају успостављање континуитета пословања. Успостављен *BCM* систем требало би да улива поверење студентима, запосленима и осталим заинтересованим странама да се на тај начин побољшава способност установе да се суочи са потенцијалним опасностима, ризицима и претњама. Међутим, високошколске установе у Србији и даље су фокусиране на обезбеђење квалитета, али ће их екстерно и интерно окружење врло брзо натерати да закораче на виши ниво и позабаве се управљањем ризицима, а затим и управљањем континуитетом пословања. (*Настасић, Николић, Рошуљ, Марковић, 2016: 47*)

3.11.2. Утицај организационе културе на задовољство корисника

Задовољство је „свеукупни став корисника према ономе ко пружа услугу (*Levesque & McDougall, 1996: 14*)“ или „емоционална реакција на разлику између онога што корисници очекују и онога што добијају (*Zineldin, 2000*)“. Перцепција корисника о пруженој услузи често једини начин да се процени ниво квалитета услуга (*Babakus & Mangold, 1992*). Код задовољних корисника, постоји већа вероватноћа враћања и поновног коришћења услуге, док су незадовољни корисници спремнији да оду и исту или сличну услугу потраже на другом месту (*Heskett et al., 1994; Strauss et al., 2001; Zairi, 2000*). С тим у вези, установе се суочавају са изазовом идентификовања критичних фактора који одређују задовољство и лојалност корисника (*McDougall & Levesque, 1992*).

Карактеристике услуга високог образовања детаљно су објашњене у тачки 2.2.2. Услуге високог образовања су мање више недодирљиве; реализација процеса наставе или услуга ненаставне подршке и њихова „потрошња“ су неодвојиве и одвијају се симултано, а студенти активно учествују у њиховој реализацији (прилагођено према *Grönroos, 1982, 1988*). Управо због тога, задовољство студената у великој мери зависи од односа са запосленима, а поготово са наставним особљем (*Boshoff & Tait, 1996*). *Haysa & Hill (2000)* и *Jun et al. (1998)* тврде да наведено узрокује тешкоће у обезбеђивању конзистентности и поузданости, јер перцепција квалитета и степен задовољства студената могу значајно да варирају у различитим околностима

(различите групе студената, наставно и ненаставно особље) и зависе од понашања запослених, које је под јаким утицајем организационе културе (*Pratt & Beaulieu, 1992; Schein, 1996; Ferris et al., 1998; Chow et al., 2002*), као „система заједничких вредности и веровања које успостављају норму понашања и самим тим одређен начин функционисања установе (*Koberg & Chusmir, 1987: 397*)“.

Постојећа литература доводи у везу организациону културу и задовољство корисника, али су те везе или теоријске или индиректне (*Gowing & Lindholm, 2002; Gupta et al., 2005*). Имајући наведено у виду *Victoria Bellou (2007)* је спровела студију која је имала је за циљ да истражи утицај организационе културе на усредсређеност на кориснике и задовољство корисника, на основу перцепције запослених. Истраживањем је утврђено да на усредсређеност на кориснике у услужном окружењу утиче пет културних димензија (агресивност, одлучност, иновативност, оријентација на резултате и значај награђивања), као и године живота запослених и позиција на послу.

На перцепцију запослених о жељној организационој култури утиче и то да ли су на руководећем положају или не (*Schneider et al., 1998*), али може се приписати и различитом искуству, образовању, улогама, задацима, одговорностима и овлашћењима у оквиру установе. За очекивати је да запослени доживљавају организациону реалност, циљеве и приоритете на различите начине. Руководиоци се суочавају са већим притиском и већим бројем захтева из екстерног окружења, самостално доносе одлуке, одговорни су за перформансе запослених и установе у целини и решавање различитих проблема (*Martin & Fraser, 2002*). Међу руководиоцима и запосленима успостављају се различите организационе културе (*Darby & Daniel, 1999; Schneider et al., 1998*) и постоји различито поимање значаја усредсређености на кориснике (*Babin & Boles, 1996; Martin & Fraser, 2002*), које може да зависи и од односа руководиоца и запослених (*Hartline & Ferrell, 1996*). Агенти промена би требало да успоставе ефикасну организациону културу, наглашавајући значај агресивности, одлучности, иновативности и награђивања, а умањујући значај оријентације на резултате, што захтева укључивање запослених, унапређен стил управљања и децентрализовано доношење одлука, као и ефикасну комуникацију уз коришћење свих расположивих ресурса. (*Bellou, 2007: 510-513*)

Повећање задовољства студената и осталих заинтересованих страна подразумева да институционални лидер и менаџмент помогне наставном и ненаставном особљу да разуме везу између њихових послова и резултата, укључујући препознавање и испуњавање потреба и захтева, превазилажење очекивања и задовољство студената и заинтересованих страна (прилагођено према *SRPS ISO 10018:2013: 20*). Императив је успостављање поступака за оцену оствареног нивоа квалитета услуге, односно праћење, мерење и анализа задовољства студената и осталих заинтересованих страна корисника и коришћење добијених резултата. Запослени треба да буду упознати са добијеним резултатима и предузетим мерама са циљем повећавања задовољства студената. *Kepner & Tregoe (1976)* тврде да успостављање културе која појединцима обезбеђује слободан приступ информацијама побољшава задовољење потреба корисника. Имајући наведено у виду у наставку је објашњено задовољство корисника и заинтересованих страна, са становишта специфичности високог образовања.

4. ЗАДОВОЉСТВО КОРИСНИКА У ВИСОКОШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА

Тржиште високог образовања постало је веома динамично и конкурентно и у таквим условима студенти као примарни корисници услуге високог образовања оправдано су постављени у центар образовног процеса. С обзиром да задовољство студената позитивно утиче на мотивацију, задржавање студената, привлачење нових студената и обезбеђивање финансијских средстава за рад установе (*Elliott & Shin, 2002: 197*), повратне информације од студената су од критичне важности за успех и одрживост пословања високошколске установе.

У вези са темом овог рада, у овом поглављу теоретски су обрађене следеће теме: заинтересоване стране и корисници услуге високог образовања, усредсређеност на кориснике, задовољство корисника, модели за мерење задовољства корисника и праћење, мерење, анализа и побољшавање задовољства корисника.

4.1. Заинтересоване стране и корисници услуге високог образовања

Заинтересоване стране⁵ високог образовања су групе људи или организације које имају стварни или потенцијални интерес или утицај на установу (*Kotler & Fox, 1985*). Установе треба да привлаче, стичу и задржавају подршку релевантних заинтересованих страна од којих зависи њихов академски и пословни успех. Потпуно или делимично неразумевање или неиспуњавање потреба и очекивања релевантних заинтересованих страна представља значајан ризик по одрживост установе. Да би се тај ризик смањило установе треба да дефинишу резултате, које је неопходно испоручити релевантним заинтересованим странама. (прилагођено према *SRPS ISO 9000:2015*, подтачка 2.2.4: 12)

У литератури се осим термина заинтересоване стране (енгл. **interested parties**) сусреће и термин интересне стране (енгл. **stakeholders**) при чему је термин заинтересоване стране шири и обухвата све интересне стране. У том смислу интересне стране су појединци или групе које су нешто уложиле у установу и очекују нешто за узврат, а при томе имају: моћ да утичу на установу, легитимност у односима са установом и хитан захтев према установи. Интересне стране могу да повуку своје интересе из установе, ако се очекивани резултати не остваре. Однос интересних и заинтересованих страна и окружења високошколских установа приказује Слика 4.1. (прилагођено према Целетовић, 2011: 18-19) Под заинтересованим странама у високом образовању подразумевају се сви учесници унутар установе, укључујући студенте и особље, као и екстерне заинтересоване стране као што су послодавци и партнери установе (ESG, 2015: 5).

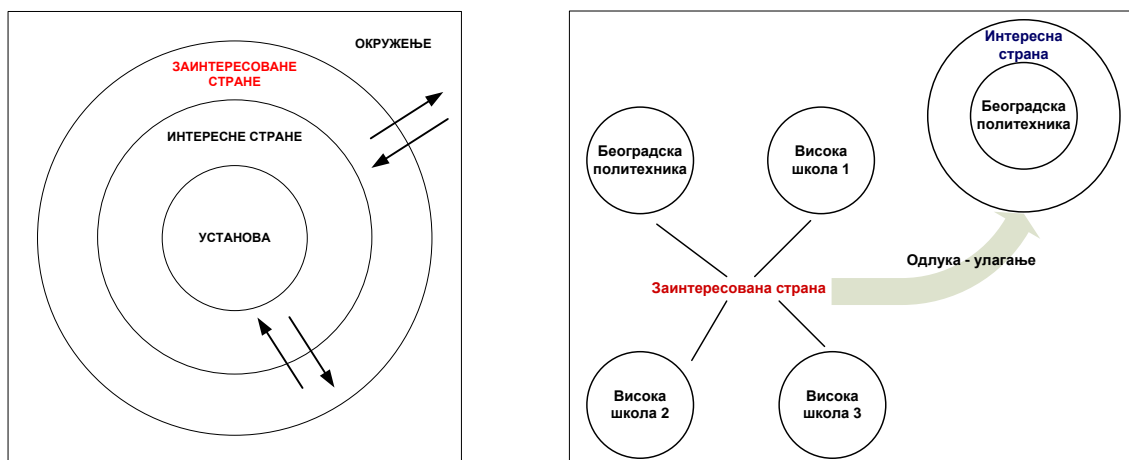
Према истраживањима која су спровели *Kotler & Fox (1985)* у високом образовању евидентно је постојање 16 група заинтересованих страна: актуелни студенти, будући студенти, наставно

⁵ Стандард *SRPS ISO 9000:2015* (подтачка 3.2.3: 30) дефинише **заинтересовану страну** као особу или организацију која може да утиче, да буде под утицајем, или сматра да је под утицајем одлуке или активности, или како је то било дефинисано у стандарду *SRPS ISO 9000:2007* (подтачка 3.3.7: 28) као особу или групу која има интерес у перформансама или успеху организације. Као примери заинтересованих страна наводе се: корисници, власници, људи у организацији, испоручиоци, банкарни, регулаторна тела, синдикати, партнери и друштво.

Стандард *SRPS ISO 9004:2009* (тачка 4.4: 14) дефинише заинтересоване стране као појединце или друге ентитете који додају вредност организацији, или су на други начин заинтересовани за активности организације или активности организације утичу на њих.

Стандард *SRPS ISO 10004:2013* (тачка 3.2: 10) под појмом корисника подразумева и остале заинтересоване стране на које може имати утицај услуга коју испоручује организација и који могу имати утицаја на успех организације.

особље, родитељи студената, административно особље, добављачи, конкурентске образовне установе, владине агенције, пословни свет, масовни медији, фондациије, управни органи, комисија за акредитацију и проверу квалитета, локална заједница и јавност.



Слика 4.1. Међусобни однос окружења, установе, интересних и заинтересованих страна високошколских установа

Изворно ауторско

Reavill (1998) је у својим истраживањима идентификовао 12 интересних група које су повезане са високим образовањем, било да доприносе високом образовању или од њега имају користи: студенти, послодавци, породице студената, запослени у установи, добављачи, сектор средњег образовања, друге установе високог образовања, индустрија и трговина, нација, влада, порески обвезници и професионална тела.

Harry de Boer et al. (2002: 19) издвајају следеће групе: наставно особље, истраживачи, професионалци; лидери установа и менаџери; национална влада (у ширем смислу укључујући различита министарства; националне агенције и саветодавна тела; супранационална тела као што су OECD, Светска банка, Европска фондација за науку (*European Scientific Foundation - ESF*); пословна удружења и индустрија, укључујући и мултинационалне компаније и мала и средња предузећа. Релевантне заинтересоване стране могу се груписати на различите начине и свака од њих има своје место и улогу у истраживању и науци у годинама које долазе. Установе би требало да: уважавају мишљења свих релевантних заинтересованих страна имајући у виду разлике у њиховим стремљењима, нивоу разумевања и рационалности, очекивањима, перцепцији могућности и ризика итд.

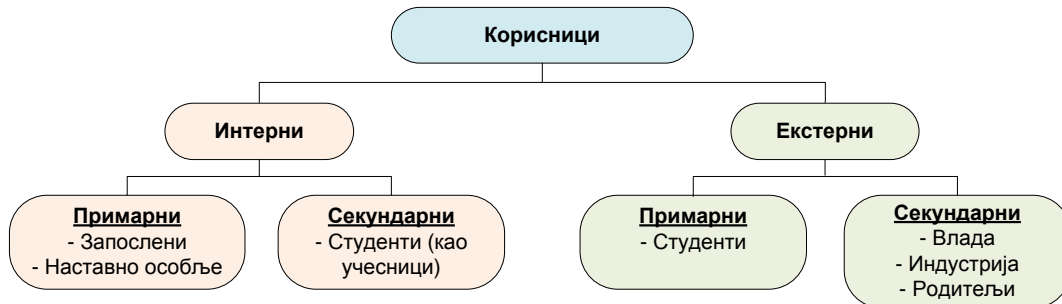
4.1.1. Корисници услуге високог образовања

Опстанак, раст и развој високошколских установа захтева агресиван наступ на тржишту и усредсређеност на кориснике, који су највећи потенцијал једне установе. Уколико познаје кориснике, конкуренцију, промене у екстерном окружењу и прати глобалне промене на тржишту рада, у смислу повећања компетентност и запошљивости, установа зна какву услугу треба да понуди.

У јапанском језику иста реч се користи за корисника и почасног госта – *Okyakusama*, што на најбољи начин указује на значај корисника за успешно пословање (Филиповић, 2007: 105). Према стандарду *SRPS ISO 9000:2015* (види 3.2.4: 30) корисник је организација или особа која би могла да прими производ или услугу који су за ту особу или организацију предвиђени, или које оне захтевају. Корисник може бити интерни или екстерни у односу на организацију.

Kanji & Tambi (1999) наглашавају да су најзначајнији корисници високог образовања: актуелни студенти, потенцијални студенти, запослени, послодавци, влада и индустрија. Ови аутори су класификовали кориснике на интерне и екстерне, дефинишући интерне као оне који су ангажовани у установи са циљем задовољења захтева екстерних корисника (Juran, 1988). Поред тога, корисници се могу сврстати у групу примарних и у групу секундарних корисника, према учесталости интеракције коју установа остварује са њима. Слика 4.2 приказује да се студенти

јављају у двострукој улози, као интерни корисници (учесници у процесу учења) и као екстерни (крајњи корисници образовних услуга). Истраживања (Owlia & Aspinwall, 1996; Dohert, 1997; Hewitt & Clayton, 1999) потврђује да у области високог образовања постоји више корисничких група са различитим захтевима. Међутим, две области још увек нису довољно истражене. Прво, није успостављена веза између корисника и одговарајућих процеса, тј. нису идентификовани процеси и интересне групе у којима се оне појављују у улози корисника. Друго, не постоји рангирање значаја корисника, тј. нису идентификовани кључни корисници већ су само класификовани на примарне и секундарне, без детаља о разлозима за такву класификацију. (Pereira, Da Silva, 2003)



Слика 4.2 Групе корисника у високом образовању

Извор: Kanji, G. K e Tambi, M. B. A (1999). Total quality management in UK higher education institution. Total Quality Management, 10(1), 129-153.

Родић (2007:173-174) сматра да је тешко идентификовати редослед приоритета и релативне значајности група корисника, али је неспорно да су међу најзначајнијим: студенти, послодавци, друге установе високог образовања и запослени. У свом истраживању које је спровео међу руководиоцима високих школа у Републици Србији дефинисао је следеће групе корисника: родитељи студената, актуелни студенти, будући студенти, алумни, наставно особље, административно особље, управни орган установе, пословни свет (организације, установе, индустрија), струковне и професионалне асоцијације, локална заједница и Влада Републике Србије, Академска заједница. Код испитаника је исказан став о релативно високом значају који придају корисницима високог образовања. Тај став је значајно различит у односу на поједине кориснике, а као најзначајнији перципирају се студенти и наставно особље. Постоји латентно поимање и груписање корисника на „екстерне кориснике“ (локална заједница, пословни свет, струковне и професионалне асоцијације, Академска заједница), „интерне кориснике“ (управни орган установе, наставно особље, административно особље, Влада Републике Србије) и „студенте и родитеље“ (актуелни студенти, будући студенти, алумни, родитељи студената). Према резултатима наведеног истраживања испитаници су највећи значај доделили студентима и родитељима, затим интерним корисницима, а најмање значајни су екстерни корисници.

Имајући наведено у виду, установе се са масовног маркетинга све више окрећу ка циљаном маркетингу. Мења се пословна филозофија установа, јер се оријентишу ка корисницима, као извору опстанка, раста и развоја установе. Потребне и очекивања корисника и осталих заинтересованих страна се анализирају, а затим као захтев инкорпорирају у начин управљања установом и студијским програмима. Наведени аргументи представљају добар разлог да се праћење, мерење, анализа и предузимање мера за побољшавање задовољства студената постави као приоритет у свим установама. (прилагођено према Целетовић, 2011: 152)

Са становишта теме ове дисертације у наставку су разматрани студенти као примарни екстерни корисници и запослени као примарни интерни корисници услуга високошколских установа, као и фактори који утичу на њихово задовољство, лојалност и задржавање.

4.1.2. Студенти као примарни екстерни корисници услуге високог образовања

Схватање да су студенти корисници услуге високог образовања није нов. Међу првима ову фразу користили су Crawford (1991) и Hill (1995), а касније су их следили други аутори (Sander et al., 2000; Gremler & McCollough, 2002; Marzo-Navarro et al., 2005b; Gruber et al., 2010). Однос испоручилац/корисник у високом образовању није очигледан, јер су студенти партнери у

наставном процесу (Yorke, 1999; Marzo-Navarro et al., 2005b; Douglas, McClelland & Davies, 2007: 20). Студенти као примарни корисници услуге високог образовања, извођачи и производи (Guolla, 1999; Gruber et al., 2010: 107), оправдано су постављени у центар процеса подучавања и учења (Kennedy, 2007: 18), јер „прво учествују у процесу наставе, а касније користе стечена знања, вештине и способности“ (Marzo-Navarro et al., 2005a: 55).

Болоњски процес је довео до „промене парадигме традиционалног учења. Субјектски положај додељује се студенту, тако да у фокусу више није само настава, него се акценат ставља на компетенције којима студенти треба да овладају након завршетка одређеног курса. Процес подучавања се са наставника и наставе, премешта на студента и његове потребе, као и квалитет знања и способности које стиче током образовања. Отуда се нови приступ често назива приступом заснованом на (планираним) исходима учења, који се користе да се изрази шта се од студента очекује да уме да ради на крају периода учења. (Kennedy, 2007: 18)“

У складу са Законом о високом образовању (члан, 8) и општим актима високошколске установе сваки студент има право на: упис, квалитетно школовање и објективно оцењивање; благовремено и тачно информисање о свим питањима која се односе на студије; активно учествовање у доношењу одлука; самоорганизовање и изражавање сопственог мишљења; повластице које произилазе из статуса студента; подједнако квалитетне услове студија; различитост и заштиту од дискриминације и право да бира и буде биран у Студентски парламент и друге органе Школе. Такође, студенти имају своје задатке, обавезе и одговорности према себи, својим породицама, високошколској установи, будућим послодавцима, друштву и осталим заинтересованим странама високог образовања.

Сем тога, студенти активно учествују у:

- поступцима за обезбеђење квалитета рада установе, студијских програма, наставе и услова рада (дефинисано Законом о високом образовању, члан 15), кроз учешће у доношењу и спровођењу стратегије за обезбеђење квалитета (дефинисано Правилником о стандардима за акредитацију високошколских установа - Стандард 12);
- анкетирању студената о квалитету високошколске установе (дефинисано Правилником о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа - Стандард 13);

и то кроз рад студентских организација и представника студената у телима високошколске установе, што треба охрабривати и водити (Eiglier & Langeard, 1993). На овај начин студенти постају извор реалних потреба, нових идеја и смањују ризик од иновација. С тим у вези, високошколска установа је у обавези да објављује потпуну, прецизну, јасну и доступну информацију о свом раду, која је намењена студентима, потенцијалним студентима и осталим заинтересованим странама (дефинисано Правилником о стандардима за акредитацију високошколских установа - Стандард 13).

Последњих година високошколске установе у Србији суочене су са другачијим профилима потенцијалних и актуелних студената, који имају различите потребе, очекивања, жеље, личне карактеристике, мишљења, мотиве, претходно знање и вештине, професионалне квалитете итд. Студенти су се знатно променили, у односу на претходни период. Њихови стандарди су постали виши, а захтеви и утицај већи. У дигиталној ери они су боље информисани и лакше бирају студијске програме према својим преференцијама, а уколико нису задовољни, захваљујући мобилности и усаглашености студијских програма, лако налазе нову установу у земљи и иностранству.

Због неповољних демографских фактора смањује се број потенцијалних студената који настављају школовање након завршене средње школе (види 3.9.1.4). Међутим, постепено се повећава број студената који су већ професионално ангажовани, али им је потребно даље формално или неформално образовање да би „освежили“ и употпунили постојећа знања, вештине и способности, или им је потребна диплома да би могли да напредују у струци или задрже ниво зараде увођењем платних разреда. Ова нова група студената има другачије потребе, очекивања, мотиве, и захтева реорганизацију постојећих и организацију нових облика образовања (студирање на даљину, студирање уз рад, мастер и докторске студије,

специјалистички програми, широк распон курсева и семинара итд.) и нов приступ студентима (Marzo-Navarro et al., 2005a, 2005b).

У прилог промене перцепције о значају студената говоре ставови руководиоца високих школа исказани кроз интервјуе у оквиру студије коју је спровео Родућ (2007: 259-264):

- „Сасвим је очигледно да се појавом нових, приватних високошколских установа у Србији успоставља тржишни принцип конкуренције. У тако измењеним условима деловања школе морају да измене однос према студентима и да се суоче са чињеницом да је интерес за школу, који се исказује бројем студената, један од фактора који ће одлучити о постојању или нестајању.“
- „Неизвесности око финансирања високог образовања потенцирају и значај прихода од школарина, а самим тиме потенцирају значај броја уписаних студената.“
- „...дефинитивно су иза нас времена када је питање садржаја и форми наставе било у највећој мери ствар установе и наставног особља. Све више се пажња посвећује искористивости знања у чему студенти имају значајну улогу.“
- „У развијеним земљама се студент уважава као партнер на тржишту услуга образовања. Пасивна позиција студента, која је код нас била карактеристична у претходном периоду, је ствар историје. На школама је да такав однос према студентима што пре забораве и прихвате захтеве времена и праксу развијених земаља.“

Сем тога, iSerbia, као омладинско, невладино и непрофитно удружење које се бави подизањем капацитета младих у едукативном и пословном погледу, подстицањем омладинског предузетништва и иновативности у јачању веза и сарадње између Србије и дијаспоре, 2012. године је покренула пројекат „Студентско рангирање факултета“. Подаци овог истраживања објављени су 2014. године, са циљем подизања квалитета високог образовања Србије.

Према предлогу новог Закона о високом образовању при додељивању буџетских средстава за финансирање високошколских установа разматраће се перформансе високошколске установе (нпр. број уписаних студената, број остварених ЕСПБ бодова и број дипломираних студената итд). При чему ће се подстицати извршност високошколских установа, односно више новца ће добити успешније установе, односно оне које школују студенте за конкурентна занимања.

Горе наведено приморало је руководство, наставно и ненаставно особље да редовно спроводе поступке праћења и мерења задовољства студената, стално преиспитују ове резултате, предузимају одговарајуће мере за побољшавање задовољства, као и да посвете значајну пажњу факторима који могу да им помогну да ефикасније привлаче студенте, одржавају број уписаних студената и створе подстицајно окружење за учење. Односно, да другачије размишљају о утицају задовољства и лојалности студената на укупне перформансе и опстанак, раст и развој студијских програма и установе.

Демографија студенске популације и њихове карактеристике као припадника Y генерације објашњени су у 3.9.1.4.

4.1.3. Наставно и ненаставно особље као примарни интерни корисници услуге високог образовања

Под људским ресурсима подразумева се укупан потенцијал запослених, како скривени, тако и коришћени, а знање (интелектуални капитал) постаје све важнији ресурс којим се непосредно остварује вишак вредности (Зјалић, 2009: 92). Компетентни запослени, који умеју да искористе праве информације, препознају прилике, и својом креативношћу генеришу идеје и те идеје преведу у иновације представљају најважнији ресурс и потенцијал сваке установе. Мудро усмеравање људских ресурса обезбеђује опстанак, раст, развој и конкурентску предност установе, односно представља основ за остварење пословних циљева и постизање пословне извршности.

У области људских ресурса високошколска установа би требало да успостави политику обезбеђења компетентног, квалитетног и мотивисаног кадра примереног циљевима високошколске установе, захтевима окружења, потребама и очекивањима студената и осталих

заинтересованих страна, а у складу са условима који су одређени политиком Републике Србије у високом образовању као делу јавног сектора.

Усредсређеност на људске ресурсе обезбеђује да знање, вештине, способности, компетенције и ставови запослених, буду у складу са потребама установе, и да доприносе изградњи радног окружења високих перформанси. Унапређење перформанси установе могуће је кроз усклађеност индивидуалних и организационих циљева, побољшање радне успешности појединаца, развој њихове каријере и адекватно укључивање. Способност установе подразумева изградњу и одржавање добрих односа са студентима и заинтересованим странама; иновирање и прелазак на нове технологије, развој нових студијских програма, услуга и процеса, и испуњавање променљивих организационих, тржишних и законских захтева. (*MBNQA*, 2011-12: 18-19)

Економије које се убрзано развијају, свој менаџмент квалитетом заснивају на концепту „*empowerment*“, односно на оспособљавању и овлашћивању запослених да сами или у тимовима, решавају проблеме и унапређују пословање (*Ивановић*, 2012: 29). Ангажовање и посвећеност, побољшавају способности запослених да створе додатну вредност за студенте, заинтересоване стране и друштво у целини, имајући при томе у виду чињеницу да нове генерације студената, које доминантно припадају Y генерацији имају другачије потребе, очекивања и искуства (*Black et al.*, 2010: 101). При реализацији студијских програма, истраживања и пружању осталих услуга, лидер и кључни људи у установи треба да управљају свим аспектима квалитета установе, а посебно интеракцијом студената и осталих заинтересованих страна са запосленима (*Douglas et al.*, 2006), јер су ставови, веровања, вредности и понашање наставног и ненаставног особља под утицајем организационе културе.

Наставно особље представља кључни ресурс и има главну улогу у остварењу циљева високошколске установе (*Capelleras*, 2005). Примарни задаци наставног особља су настава, истраживање, пружање услуга, администрација и управљање (*Oshagbemi*, 2000a). Квалитет наставника и сарадника обезбеђује се пажљивим планирањем и избором на основу јавног поступка, стварањем услова за перманентну едукацију и развој наставника и сарадника и провером квалитета њиховог рада у настави. Научне, уметничке и стручне квалификације наставног особља морају бити у складу са њиховим образовно-научним пољем и на нивоу њихових задужења. При избору и унапређењу наставно-научног, уметничког и стручног кадра неопходно је посебно вредновање педагошких способности наставника и сарадника. Установа мора систематски да прати, оцењује и подстиче научну, истраживачку, уметничку и педагошку активност наставника и сарадника. Резултати оцењивања педагошког рада наставника од стране студената, узимају се у обзир у процесу избора наставника у звање, што је довело до промене понашања наставног особља. Наставно особље је мање формално, љубазније, приступачније и емпатичније, што је пожељно. Међутим, неки наставници су зарад боље оцене студената спремни да сниже критеријуме оцењивања, што није пожељно. Истовремено, установа треба да обезбеђује наставницима и сарадницима перманентну едукацију и усавршавање, као и да спроводи дугорочну политику квалитетне селекције младих кадрова и њиховог даљег напретка. Број наставника и сарадника треба да одговара потребама студијских програма које установа реализује. (*Подућ*, 2007: 161-162)

Процес наставе везује се за процес учења. Традиционално виђење процеса наставе, у већини случајева, подразумевало је учење кроз презентовање садржаја предмета од стране наставника. У складу а тим, *Anderson* (1991) сматра да је „ефективан наставник онај који остварује циљеве које је сам поставио, или циљеве које је поставила високошколска установа или окружење“. С друге стране, *Ornstein* (1991) сматра да „ефективан наставник мора поседовати знања неопходна за процес подучавања, као и вештине преношења тих знања студентима“. Интегрисањем ова два концепта, може се претпоставити да је ефективан наставник онај који поседује неопходне компетенције и који те компетенције адекватно користи како би се остварили постављени циљеви (*Cheng & Tsui*, 1996). Ефективност наставника зависи од типа личности, ставова, веровања, вредности, норми понашања, других личних карактеристика наставника, могућности, компетенција, перформанси, посебно са становишта вредновања и професионалног развоја наставног особља. Ефективност процеса подучавања зависи од стилова

подучавања, односа наставник-студент, радне атмосфере унутар учионице, екстерних и интерних фактора процеса учења и излазних резултата (сагледавајући при томе циљеве студената, резултате учења, напредовање студената у погледу остваривања образовних циљева; искуства студената из процеса учења, итд.). (Бањевећ, 2010: 87-89)

У савременом окружењу високог образовања, основни циљеви процеса наставе огледају се у развијању општих и стручних компетенција и остваривању исхода учења дефинисаних студијским програмом. Интерактивно деловање процеса подучавања и процеса учења производи ефективно развијање компетенција, у контексту знања, разумевање и стицање вештина, а са циљем припремања студената за њихову будућу улогу у друштву⁶. Формирањем јединственог образовног простора Европе и постављањем студента у центар образовног процеса, долази и до промена у приступу процесу наставе. (Родић, 2007: 75-84) Наставно особље помера усредсређеност са наставе на учење, помаже студентима да уче и интегришу нове информације у пређашња знања, и при томе узима у обзир потребе појединачних студената. Такође, не треба занемарити утицај процеса подучавања на излазне резултате студената у погледу когнитивних, афективних и промена у напредовању и понашању студената. Осим знања, вештина и ставова, наставно особље треба да помогне студентима да развију и усвоје трансферабилне вештине (као што су: мотивација, самопоуздање, тимски рад, комуникација, аналитичке способности, планирање и управљање временом, управљање конфликтима, и др.), које су важне за наставак школовања, успешну каријеру и живот. Велики педагошки изазов за наставно особље представљају захтеви слабијих и неприпремљених студента, као и повећана очекивања других заинтересованих страна високог образовања (Roueche, et al., 2008; West-Moyes, 2012: 34).

Запослени могу се сматрати примарним интерним корисницима високошколских установа. У добро постављеним процесима, појединци не намећу сопствене захтеве другим колегама, већ захтеви произилазе из захтева корисника, или ограничења које постављају друге заинтересоване стране. Такође, запослени се могу посматрати као чланови тима, који имају заједнички циљ. У тиму је сваки играч подједнако значајан при реализацији активности и игра претходно дефинисану улогу, која је неопходна да би се остварили очекивани резултати. При томе, запослени треба да се понашају на начин да омогуће својим колегама да свој посао раде на прави начин (Hoyle, 2008: 7). Ово се може ставити у контекст савременог приступа високом образовању, где сваки предмет треба да испуњава одређене исходе студијског програма, па самим тим и наставници који учествују у реализацији тих предмета представљају интерне кориснике и интерне испоручиоце за предмете који претходе, односно следе.

Генерално, не би требало да постоји бојазан да ће напредна технологија заменити наставно особље у блиској будућности, али је чињеница да јача позиција наставника који су сигурни у своја знања и вештине која подразумевају примену *ICT*. Ова група наставника ће постепено преузимати нове софистициране одговорности и овлашћења у установи, и мењати постојеће ресурсе за припрему и подршку наставницима током и након реализације наставе, као и подршку процесу учења (*Digital Dividends*, 2016).

Наставно особље не воли директну контролу и правила, и често сматра да су поступци за обезбеђење квалитета неспојиви са академском слободом, креативношћу и иновацијама (Doerty, 2008: 263). Наставно особље на факултетима и високим школама, које припада различитим дисциплинама има различите приоритете у односу на наставу и истраживање (Lee, 2003; Love et al., 1993: 39; Smart & McLaughlin, 1974), па с тим у вези свој креативни, научни, уметнички или професионални рад приказују на различите начине (Lee, 2004: 605).

У економски развијеним друштвима наставно особље доживљава суштинску промену своје професионалне улоге, јер се суочава са: постепеним губитком професионалне аутономије, јачим притиском да уважи друштвена очекивања, смањеним могућностима да обликује радну

⁶ "Approaches to teaching, learning & assessment in competences based degree programmes" – <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu>

средину и повећањем контроле рада. Менаџмент има све значајнију улогу, јер је неопходан виши ниво ауторитета да би се на прави начин поставили приоритети и остварили различити интереси. Улога наставног особља додатно се променила као последица експанзије и већих статусних овлашћења „професионалне администрације“, „менаџера средњег нивоа“ или других лица ангажованих у високом образовању са примарном улогом подршке менаџменту, који би пре свега требало да се баве финансијама, менаџментом уписа, организацијом процеса наставе, а не и наставом и научно-истраживачким и уметничким радом. Наставно особље у комуникацији са овим стручњацима треба да се постави тако да буде очигледно ко је за шта стручан. Међу различитим групама запослених постоје значајне разлике у рангирању вредности, постављању приоритета, оправданости очекивања, процене перформанси итд. (*Kogan & Teichler, 2007: 13-14*) С друге стране, и даље се подразумева колегијално доношење одлука, узајамна подршка при обезбеђивању академског интегритета и очувању знања и вештина (*Harvey, 1995: 1; Davis, Douglas & Douglas, 2007: 384*).

Такође, установа треба да ангажује ненаставно особље које својим стручним и професионалним радом пружа услуге подршке, побољшава квалитет и ефикасност образовних активности (*Steyn & Wolhuter, 2008*) и развија подстицајно окружење за учење (*Mashau, Steyn, Van der Walt & Wolhuter, 2008*; цитирано према *Bojuwoye et al., 2014, 2*). Ефективност, ефикасност, доступност и љубазност ненаставног особља утичу на перцепцију студената о квалитету образовне услуге. Такође, услуге подршке и помоћне услуге, значајније су за мање успешне студенте (*Thomas & Galambos, 2004; Gibson, 2010: 256*), који су генерално незадовољнији и спремнији да одустану од студија.

У условима забране запошљавања у јавном сектору и других рационализација, које имају за последицу додатно оптерећивање наставног и ненаставног особља, запослени морају стално да побољшавају перформансе на нивоу установе, одељења и појединца, и имају обавезу да одговарају на захтеве заинтересованих страна за повећањем одговорности и транспарентности. Запослени се труде да стварају нове садржаје и начине за ширења знања и пружање услуга, коришћењем напредне технологије и других савремених ресурса. Такође, наставно и ненаставно особље прилагођава се променама на нивоу професије и животног стила, односно новим облицима ангажовања, реализацији заједничких програма, наставе и истраживања (*Bergquist & Pawlak, 2008: 159*). Компетенције и перформансе наставног особља заснивају се на њиховим знањима, вештинама, вредностима, веровања, ставовима, перцепцији, и понашању. Као што је приказано, савремене високошколске установе суочавају се са многим изазовима и проблемима који утичу на управљање људским ресурсима, а самим тим на организациону културу, и обрнуто.

4.2. Усредсређеност на кориснике

Усредсређеност на кориснике је први од седам принципа менаџмента квалитетом. Према *SRPS ISO 9000:2007* принцип усредсређености на кориснике дефинише да „организације зависе од својих корисника и, према томе, оне треба да разумеју актуелне и будуће потребе корисника, треба да испуне захтеве корисника и да настоје да пруже и више него што корисници очекују.“ Према *SRPS ISO 9000:2015* принцип усредсређености на кориснике дефинише да је „менаџмент квалитетом примарно усредсређен на то да се испуне захтеви корисника и да се тежи томе да се надмаше очекивања корисника. Одрживи успех се остварује када једна организација привлачи и задржава поверење корисника и других релевантних заинтересованих страна. Сваки аспект интеракције са корисником пружа прилику да се створи више вредности за корисника. Разумевање садашњих и будућих потреба корисника и других заинтересованих страна доприноси одрживом успеху организације“.

Последњих година, више истраживача (*Narver & Slater, 1990; Jaworski & Kohli, 1993; Gilmore & Carson, 1995; Kotler & Fox, 1995; Homburg et al., 2002; Lytle & Timmerman, 2006*) указује да установе које заиста разумеју принцип усредсређености на кориснике остварују боље резултате, имају веће шансе за ефикасније постизање дугорочних циљева и остварују боље финансијске перформансе. *Deshpande et al. (1993: 27)* дефинишу усредсређеност на кориснике као скуп веровања којима се интерес корисника ставља у први план, при чему не искључују

друге заинтересоване стране, а све са циљем обезбеђења дугорочне академске и пословне одрживости. Slater & Narver (1994) сматрају да усредсређеност на кориснике доноси добробит корисницима, јер је наглашен значај ослушкивања корисника и пружања услуге која испуњава њихове потребе, жеље и очекивања. (Bellou, 2007: 512)

Превирања на тржишту високог образовања натерала су установе да у пружању својих услуга примењују принцип усредсређености на кориснике (Kara & DeShields, 2004: 2-3), који је у позитивној корелацији са задовољством корисника (Darby et al., 1997). Задовољавање потреба, захтева, очекивања и жеља корисника није нов организациони концепт за високошколске установе, али је његов значај и даље недовољно наглашен, у односу на профитно оријентисане организације.

Примењен на високошколске установе, овај принцип дефинише да установа утврђује, разуме и конзистентно испуњава захтеве студената и осталих заинтересованих страна и применљивих закона и прописа, и реализује одговарајуће програме и додатне услуге (прилагођено према SRPS ISO 9001:2015, тачка 5.1.2: 22). Такође, установа ослушкује и укључује (актуелне и потенцијалне) студенте и заинтересоване стране и гради односе са њима, који резултирају задовољством, лојалношћу и позитивним препорукама високошколске установе са циљем препознавања ризика и прилика за остварење одрживог успеха. Информације у вези задовољства корисника и положаја у односу на конкуренцију користе се за кориговање неусаглашености, побољшавања и идентификовање могућности за иновације. (Malcolm Baldrige National Quality Award - Education Criteria for Performance Excellence, 2011-2012: 13). Усредсређеност на студенте је значајна за исходе учења и представља део стратегије за постизање пословне и академске изврности.

Ефикасна имплементација принципа усредсређености на кориснике у високошколским установама треба да буде вођена од стране институционалног лидера и менаџмента, и подржана од стране наставног и ненаставног особља, јер доприноси (прилагођено према SRPS ISO 9004:2009, Прилог Б: 86; SRPS ISO 9000:2015, тачка 2.3.1.3: 12-14):

- повећању вредности за студенте и остале заинтересоване стране;
- повећању задовољства студената и осталих заинтересованих страна;
- повећању лојалности студената која води ка успешном завршетку студија, наставку студија на вишим нивоима, позитивним препорукама потенцијалним корисницима и другим облицима пословне сарадње;
- проширењу базе (потенцијалних) студената и осталих заинтересованих страна;
- унапређеном угледу високошколске установе;
- ефикаснијем и ефективнијем коришћењу ресурса установе са циљем повећања задовољства студената и осталих заинтересованих страна;
- финансијској стабилности пословања и повећању удела на тржишту, остварено кроз флексибилне и брзе одговоре на тржишне прилике.

4.2.1. Потребе, захтеви и очекивања корисника и заинтересованих страна

Да би се остварило задовољство корисника неопходно је да установа на прави начин перципира њихове потребе (*needs*), захтеве (*requirements*), хтења (*wants*), очекивања (*expectations*), жеље (*desires*) и факторе који утичу на промену преференција студената и осталих заинтересованих страна. Сем тога, установа мора да размотри вредности заинтересованих страна, као когнитивни елемент њихове организационе културе (SRPS ISO 9000:2015 подтачка 4.6.1).

Потребе су од суштинске важности за живот, остваривање одређених стандарда или испуњавање основне сврхе услуге, због које се иста набавља. Корисник је врховни арбитар у погледу квалитета услуге. Потребе корисника у високом образовању могу бити наизглед супротне, а испуњавање неких од њих у облику у коме су изражене од стране корисника може бити штетно за њих саме и довести до незадовољства корисника услугом и установом која исту пружа. Остале релевантне заинтересоване стране, такође, имају потребе које установе треба да испуне, а често је кључни изазов успоставити равнотежу између различитих и често сукобљених потреба и очекивања студената и осталих заинтересованих страна.

Захтеви су потребе и очекивања који су исказани, опште-подразумевани или обавезујући. Захтеве могу да генеришу различите заинтересоване стране или сама установа. (SRPS ISO 9000:2015, подтачка 3.6.4: 44) Након дефинисања корисничких група, важно је тачно утврдити њихове захтеве у циљу пројектовања неопходног квалитета услуге, као и мерења оствареног у односу на жељени ниво квалитета услуге (Живаљевић, Петковић, Багарић, Глушица, 2003: 269-270).

Захтеви у вези услуге образовања обично се изравају као начин рада високошколске установе, односно одговарајућег студијског програма, потребан да се испуне законска, академска, стручна и друштвена очекивања. Специфични захтеви студената садржани су, између осталог, у личним плановима студената у вези студија, курикулуму и начину реализације услуге у високошколској установи. Образовна услуга мора бити у складу са захтевима дефинисаним у Закону о високом образовању, стандардима за акредитацију и обезбеђење квалитета, другим подзаконским документима и општим актима установе. (IWA 2:2007(E): 7-8)

Високошколска установа би требало да систематски и редовно утврђује и преиспитује захтеве који се односе на образовни процес. Захтеви корисника се утврђују и кроз сарадњу са Студентским парламентом и учешће представника студената и оснивача у раду установе, што је дефинисано и Статутом. Кроз различите поступке могу се утврдити и захтеви за образовни процес које корисници нису исказали, а који су неопходни за остварење постављених циљева и исхода студијских програма, али и установе у целини (нпр. самовредновање, студентско вредновање установе, вредновање педагошког рада наставника и сарадника, вредновање стечених компетенција студената, праћење и мерење задовољства запослених, преиспитивање студијских програма, одређивање бодовне вредности предмета, промотивно-маркетиншке активности и пословно планирање, итд). (БП-ПО-001, Пословник о квалитету, подтачка 8.2.1: 25)

Захтеви могу да обухвате и **хтења** - оно што би желели да имамо, али што не одражава наше потребе.

Очекивања студената и осталих заинтересованих страна представљају искуство које претходи коришћењу, односно предвиђања о квалитету услуга високошколске установе. То су потребе и захтеви који се подразумевају (implied). Очекивања су: заснована на доступним информацијама (кроз оглашавање установе (engl. *advertising*)), обликована претходним искуствима (најчешће препоруке актуелних и дипломираних студената (engl. „*word-of-mouth*“)), друштвеним нормама, навикама, моди, стиловима, трендовима и одређују услугу коју би корисник желео да добије. Очекивања могу бити садржана у дефинисаним захтевима, могу бити преузета чак и недефинисана. Очекивања корисника позитивно кореспондирају са квалитетом услуге и претпоставља се да је корисник способан да учи на основу искустава и да процењује (предвиђа) ниво квалитета и вредности које добија набавком одређених услуга на тржишту (Маричић, 2011: 417).

Жеље настају из потреба студената и осталих заинтересованих страна да тежиште ставе на предности које одређена услуга има за њих. Жеље не морају да буду од значаја за остваривање есенцијалних потреба, али су од значаја за остваривање личних циљева корисника и представљају најинтимнија осећања у вези самих корисника и околине, оно што би корисници највише волели. Табела 4.1 даје примере заинтересованих страна и њихових потреба и очекивања.

Табела 4.1 Примери заинтересованих страна и њихових потреба и очекивања у високом образовању

Заинтересована страна	Потребе и очекивања
Студенти	Квалитет услуге образовања, цена, призната диплома, могућност мобилности и наставка студија и запошљавања; успешна каријера
Оснивачи/власници/акционари	Одржива профитабилност, Транспарентност

Заинтересована страна	Потребе и очекивања
Запослени	Добри услови рада и подстицајно радно окружење, Могућност за наставак образовања и усавршавања, Могућности за напредовање, Сигурност посла, Признања и награде
Испоручиоци, партнери, послодавци	Узајамно корисни односи и континуитет, Студенти који поседују компетенције сагласне са потребама радних места
Друштво	Усклађеност са захтевима закона и других прописа, Друштвена одговорност, Заштита животне средине, Етичко понашање

Извор: Прилагођено према SRPS ISO 9004:2009, *Руковођење са циљем остваривања одрживог успеха организације – Приступ преко менаџмента квалитетом*, Институт за стандардизацију Србије, Београд, стр. 14

Заинтересоване стране могу да уложе своје интересе у организацију на различите начине, и очекују да им се то учешће врати кроз различите облике добити у ширем смислу речи. Оснивачи и финансијери (влада, предузетници) и заједница у целини очекују повраћај инвестиција. Корисници (тренутни и будући студенти) желе да остваре успешну каријеру. Послодавци (корисници излаза) траже студенте који поседују компетенције сагласне са потребама радних места. Запослени (наставно и ненаставно особље) очекују подстицајно радно окружење, у којем ће осећати сигурност и задовољство послом (*Srikanthan & Dalrymple, 2003; Lagrosen, Seyyed-Hashemi & Markus Leitner, 2004*). Потребе, захтеви и очекивања појединих заинтересованих страна могу бити комплементарни, а могу бити у сукобу са потребама и очекивањима других заинтересованих страна и могу да се врло брзо мењају (*Pereira & Da Silva, 2003: 2*). (*Бањевић, Настасић, Целетовић, 2014: 328*).

Имајући наведено у виду „високошколска установа мора да идентификује оно што је важно за студенте, информише их да намерава да им то пружи и затим испоручи обећано (*Elliott & Healy, 2001*)“. Ако установа зна како њени студенти перципирају понуђене услуге, она може да их прилагоди њиховим потребама, захтевима и очекивањима, што би требало да има позитиван утицај на перцепцију квалитета услуга од стране студената и степен њиховог задовољства и лојалности (*Gruber et al., 2010: 108*).

4.2.2. **Утврђивање потреба, захтева и очекивања корисника и заинтересованих страна**

Испуњавање захтева свих заинтересованих страна повезано је са свешћу о њиховом постојању и значају. Зато испуњавање специфичних нормативних захтева представља само приоритет за високошколску установу, а никако крајњи циљ. Да би се подигао квалитет образовног процеса и перформанси установе, активности треба да буду усмерене ка испуњавању и оних захтева који нису нормативни, али су очекивани или исказани од заинтересованих страна. Да би испунила те захтеве високошколска установа треба, пре свега да идентификује све заинтересоване стране, утврди њихове захтеве, успостави процесе за испуњавање тих захтева, мери њихово задовољство и предузима потребне мере за повећање задовољства. (*Бањевић, Настасић, Целетовић, 2014: 328*)

Слика 4.3 приказује један приступ, реализацији активности од утврђивања потреба и захтева заинтересованих страна, са циљем сталног побољшавања свих аспеката квалитета услуге и задовољства студената и осталих релевантних заинтересованих страна. Овај приступ груписан у седам корака (прилагођено према *Целетовић, 2011: 149-151*):

1. **Идентификација заинтересованих страна** детаљно је описана у подтачки 4.1;
2. **Идентификација потреба и очекивања заинтересованих страна и осигуравање да су циљеви установе у вези са потребама и очекивањима** - Након што су идентификоване заинтересоване стране, менаџмент установе обезбеђује да њихове потребе и очекивања буду тачно и једнозначно идентификоване и препознате у погледу својстава и особености. Разумевање потреба и очекивања заинтересованих страна подразумева стално прикупљање информација, укључујући познавање закона, прописа, стандарда и других нормативних докумената, као и захтева која поставља сама установа. Брижљиво прикупљање и обрада информација омогућава највишем руководству да у сваком моменту потпуно разуме заинтересоване стране и да врши

категоризацију, класификацију и детаљну анализу чињеница о њиховим потребама, жељама и очекивањима. Такође, установа врши истраживања у вези са конкурентским установама, пореди се са најбољима, али и са сличним програмима на иностраним високошколским установама, посебно у оквиру европског образовног простора. Идентификовањем потреба и очекивања свих заинтересованих страна установа „утврђује ризике и прилике, остварује предвиђене резултате, повећава жељене ефекте, спречава или смањује нежељене ефекте и остварује побољшавања“ (SRPS ISO 9001: 2015, подтачка 6.1.1: 24).

3. Превођење потреба и очекивања свих заинтересованих страна у захтеве -

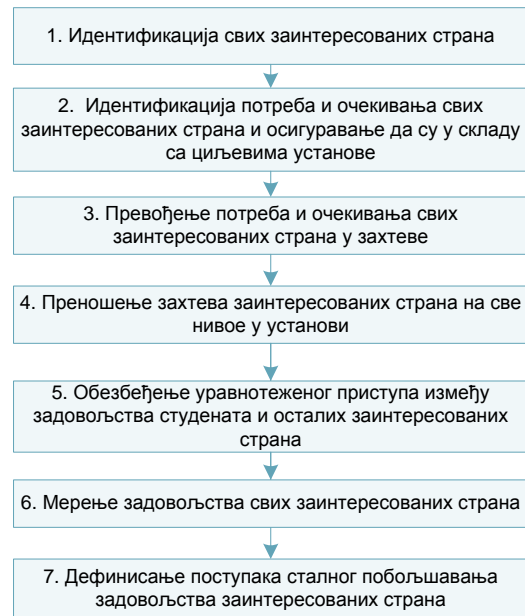
Циљеви високог образовања су артикулисани на нивоу установе кроз мисију и визију, кључне вредности установе, сврху и циљеве студијских програма, компетенције дипломираних студената и исходе процеса учења. Ови захтеви треба да буду јасно изражени у документу доступном јавности (нпр. информатору о студијском програму) у циљу информисања актуелних и будућих студената, послодаваца и осталих релевантних заинтересованих страна, тако да они могу просудити да ли установа испуњава њихове захтеве и очекивања (Deming, 1994). Утврђене потребе и очекивања заинтересованих страна (изражене усмено или у писаном облику, обавезне и подразумеване) руководство преводи у захтеве које установа мора да испуни. Исти морају бити решени, утврђени и дефинисани, тако да ни једна страна није у дилеми шта се захтева. При томе се идентификују и

описују општи услови (нпр. поступци, активности и начин рада – правила студирања, обавезе и одговорности студената, поступци у вези организације и реализације наставе, обавезе и одговорности наставног и ненаставног особља) и ресурси неопходни за испуњење тих захтева (простор, опрема, услови рада, наставно и ненаставно особље, информације, финансије, време итд)

4. Преношење захтева заинтересованих страна на све нивое у установи - Руководство установе: дефинише и спроводи поступак преношења утврђених захтева на све нивое у установи, тако да запослени суштински разумеју захтеве, обезбеђује потребне ресурсе и својим деловањем директно усмерава запослене ка задобијању поверења заинтересованих страна.

5. Обезбеђење уравнотеженог приступа између задовољства студената и осталих заинтересованих страна - Образовни систем има широк спектар „намена“. Будући и активни студенти, академска јавност, влада, послодавци и други могу се јавити у улози корисника услуга високог образовања, а њихови разнородни захтеви и очекивања су често сукобљени. (Родић, 2007: 131) Из тог разлога треба успоставити и спроводити поступак преиспитивања резултата којим се обезбеђује да циљеви установе буду у складу са потребама и очекивањима свих заинтересованих страна.

6. Мерење задовољства свих заинтересованих страна - По реализованој услузи високог образовања, услуга подршке и помоћних услуга, спроводи се поступак праћења, мерења, и анализе задовољства студената и осталих заинтересованих страна. Задовољство корисника у савременом пословању представља основу за успешно освајање тржишта, задржавање постојећих и привлачење нових корисника, при чему су



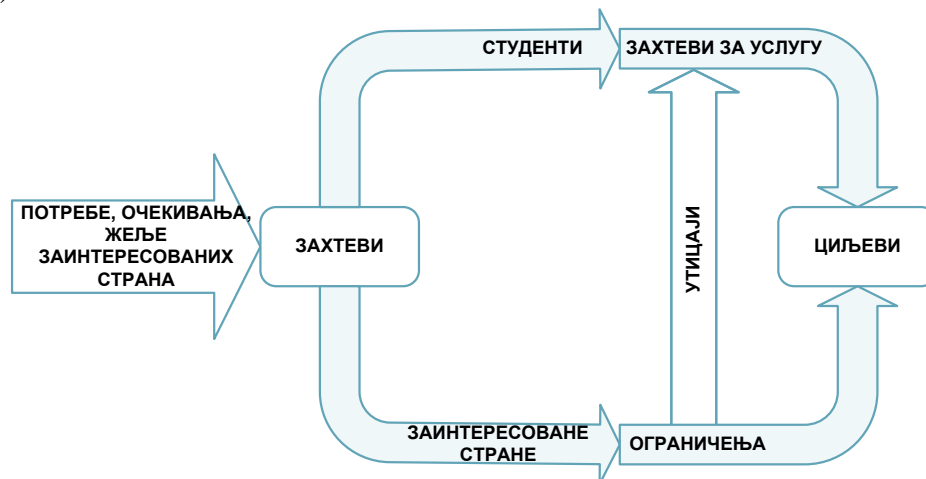
Слика 4.3. Утврђивање потреба и захтева заинтересованих страна

Извор: прилагођено према Целетовић, С., (2011). Успостављање и провера система менаџмента квалитетом, ВШСС Београдска политехника, Београд, стр. 150

правилно препознати и имплементирани захтеви корисника одлучујуће оружје у конкурентској борби (Oliver, 1997; Elliot & Healy, 2001).

7. **Дефинисање поступака побољшавања задовољства свих заинтересованих страна** - На основу релевантних информација о задовољству институционални лидер и менаџмент установе дефинишу и спроводе поступке сталног побољшавања квалитета процеса, резултата процеса и ресурса, који могу да створе додатну вредност и корист за све заинтересоване стране и повећају њихово задовољство. Поступак мора да буде документован и морају се дефинисати одговорности за њихово одвијање.

Корисник је врховни арбитар у погледу оцене квалитета услуге. Међутим, суштина је у томе да се корисник задовољи на начин који ће испунити потребе свих заинтересованих страна, јер неке од заинтересованих страна могу имати захтеве који утичу као ограничења на захтеве за услугу (Слика 4.4).



Слика 4.4. Однос између захтева и ограничења

Извор: Прилагођено према Целетовић, С., (2011). Успостављање и провера система менаџмента квалитетом, ВШСС Београдска политехника, Београд: 23.

Корисници као једна од заинтересованих страна, биће задовољни само ако добију услугу која испуњава њихове захтеве. Друге заинтересоване стране биће задовољне само ако су услуге које испоручују корисницима планиране и реализоване на начин који испуњава њихове захтеве.

Установа која верује да је испуњење захтева студената и осталих заинтересованих страна њен једини циљ, на путу је да нестане. У данашњем свету, у коме влада култура квалитета, то више није довољно. Да би установа била лидер у својој области мора да превазиђе потребе, захтеве и очекивања свих заинтересованих страна, да их одушеви и импресионира и томе да највиши приоритет. (Целетовић, 2011: 151) Без студената и осталих заинтересованих страна високошколска установа не извршава своју мисију и не може да опстане.

4.2.3. Креирање додатне вредности за кориснике

Последњих година велика пажња посвећује се начину креирања и испоруке вредности корисницима са циљем успешног позиционирања високошколских установа. Porter (1985) у свом концепту ланца вредности говори о томе у којим активностима се ствара вредност, а које активности је уништавају. С тим у вези, конкурентска предност је одржива ако се заснива на: диференцирању услуге и имица, усредсређености на кориснике, проактивном реаговању, праћењу успешних високошколских установа, промени ланца вредности и сарадњи. (Гајућ, 2010: 135)

Перцепција корисника о квалитету услуге високог образовања обликована је потребама и очекивањима корисника, интерним и екстерним окружењем установе и описује услугу на начин како је виде студенти, као примарни корисници услуге високог образовања. Стога, да би на прави начин објаснили вредност коју одређена услуга има за корисника, морамо да пођемо од очекиваног и постигнутог квалитета услуге.

Квалитет изражен потребама и очекивањима корисника назива се очекивани квалитет (*Expected Quality*). Постигнути квалитет (*Actual Quality*) представља исход процеса, тј. оно што се испоручује кориснику, и може се значајно разликовати од очекиваног квалитета, као последица погрешне интерпретације информација у некој од фаза које претходе развоју услуге. Мада, и сама реализација услуге може значајније да одступи од специфицираних захтева, и доведе до тога да се услуга разликује од онога што је корисник очекивао. Опажени квалитет услуге (*perceived quality*) одражава искуства корисника на основу претходног коришћења услуге. Пошто је начин на који корисник поима (схвата) квалитет (*perceived quality*) одлучујући фактор који утиче на понашање корисника (одлучује се или не за дату услугу), на њему треба заснивати активности установе. Однос ове три категорије квалитета (опажени, постигнут и очекивани) може се представити следећом релацијом (Филиповић, 2007: 106-107):

ОПАЖЕНИ КВАЛИТЕТ = ПОСТИГНУТ КВАЛИТЕТ – ОЧЕКИВАНИ КВАЛИТЕТ

Разлика постигнутог и очекиваног квалитета може бити узрок неочекиваног задовољства (постигнути квалитет је већи од очекиваног) или незадовољства (очекивани квалитет је већи од постигнутог). Поређењем постигнутог и очекиваног квалитета у главама корисника ствара се опажена вредност, која се манифестује кроз задовољство и лојалност корисника.

С претходним у вези, **опажена вредност** је повезана са репутацијом високошколске установе, квалитетом студијских програма, начином комуникације са студентима и осталим заинтересованим странама, процесом организације и реализације процеса наставе, финансијским погодностима. Постоји разлика између очекиване и испоручене вредности. Очекивана вредност заснива се на процени и предвиђању корисника да услуга остварује очекивану сврху. Она се формира пре коришћења услуге, а на основу туђих искустава (препоруче пријатеља, рођака,...), али и под утицајем пропаганде, медија, на основу личних искустава, итд. За разлику од очекиване, испоручена вредност је стварно добијена вредност (реална вредност), коју корисник доживљава у току коришћења услуге и на крају процеса школовања, у тренутку дипломирања и запошљавања. Студент бира установу која ће му обезбедити најбоље школовање, и знања, вештине и способности за будућу каријеру. Вредност је креирана када је разлика ове две вредности најмања, што значи да је остварена економска, функционална и психолошка вредност (Маричић, 2008). Економска вредност представља нето новчану корист која произилази из употребе услуге. Из угла установе, за постизање задовољства корисника троше се ресурси, са друге стране задовољство корисника утиче на стабилност пословања. Из угла студента жеља да се оствари задовољство има своју цену, која обухвата новац, време, интелектуалне напоре и опортунитетне трошкове и друго што се може имати/урадити са истим временом и парама. Опортунитетни трошкови у економским разматрањима, у суштини, представљају смањење прихода због одређене одлуке. На пример, особа која одлучи да студира има опортунитетне трошкове у виду неостварених зарада које би могле бити остварене кроз запошљавање на основу квалификације коју већ поседује. Када се, у економском смислу, разматра исплативост одређених одлука, у обзир се узимају и опортунитетни трошкови. Функционална вредност обезбеђује опипљиве карактеристике услуге, као што су квалитет, функционалност, опрема, екстеријер и ентеријер, наставни кадар, администрација, литература и др. Психолошка вредност одређује неопипљиве карактеристике квалитета услуге, као што су имиџ и репутација установе. Данас корисници траже јасне користи од инвестиција које су уложили у образовање и обично постављају следеће питање: „Где могу добити образовање које је најбоље за мене, имајући у виду претходно образовање, финансијске могућности и личне циљеве“. Вредност у употреби је субјективна категорија, јер се посматра корисник услуге. Она представља задовољство корисника које произилази из нижих укупних трошкова стицања, власништва и коришћења услуге (Станковић, Букић, 2009: 73-74). (Гајућ, 2010: 135-136)

Ако установа обећава нешто што не може да испоручи, током времена стиче негативну репутацију. Дешава се и да установа не уме на прави начин да саопшти своје компаративне предности. Успешне установе планирају и испоручују конзистентни ниво перформанси и представљају га на прави начин будућим студентима и осталим заинтересованим странама. Такве установе се труде да превазиђу очекивања студената и стално побољшавају њихову

перцепцију о установи у односу на конкуренцију. Стратегија одрживог развоја установе мора да буде фокусирана на студенте и остале заинтересоване стране, и њихове захтеве. Она подразумева комбинацију дефанзивног (фокусиран на континуирано праћење активности потенцијалних конкурената и реаговање на њих) и офанзивног (установљавање дубљих односа са кључним корисницима услуга, повећање њиховог броја и стицање нових корисника) приступа. Према новом приступу (*SQIP - Service, Quality, Image, Price*), вредност је примарно одређена комбинацијом услуге, квалитета, имица и цене. (*Kotler & Fox, 1995: 41-42; Gajuћ, 2010: 136-137*).

4.2.4. Комуницирање с корисницима

Тачност, сажетост и јасноћа чине комуникацију ефективном, при чему комуникација може бити интерна и екстерна и може да се оствари вербално или невербално (*SRPS ISO 10018, Прилог А.4: 42*). Комуникација са корисницима и укључивање корисника у рад установе представља базу за идентификацију и задовољење потреба, захтева, очекивања и жеља корисника, при чему је „коректно опхођење са дужним уважавањем стандард у односима са студентима (Начела о настави БП, 2009)“. Комуникација студената са наставним и ненаставним особљем остварује се путем личних контаката, коришћењем ИСТ, преко огласне табле, јавних медија, и преко кутије за приговоре. Норме у комуницирању са корисницима су део организационе културе високошколске установе, али их треба дефинисати и у Кодексу професионалне етике. Високошколска установа треба континуирано да развија и побољшава квалитет услуге високог образовања и гради односе са студентима како би била ефикасна у постизању свог примарног циља обезбеђења задовољства студената. У високошколској установи би требало да је успостављен и да се непрестано унапређује систем комуницирања са корисницима заснован на (*БП-ПО-001, Пословник о квалитету, подтачка 8.2.3: 26*):

- пружању релевантних и ажурних информација које се односе на образовну делатност високошколске установе;
- размени информација о реализацији образовног процеса;
- размени информација из домена односа са корисницима и међусобних обавеза и права;
- повратним информацијама о задовољству корисника.

На основу резултата различитих истраживања може се закључити да установе сваке године изгубе велики број корисника због неодговарајућег односа запослених према њима, лоше комуникације или лоше услуге. Стога, установа мора да утврђује и примењује ефективна решења за комуницирање са корисницима у вези са повратним информацијама о квалитету испоручене услуге. Са повратним информацијама од корисника може се ефективно поступати само ако се оне добију и забележе.

Установе које имају развијен менаџмент односа са корисницима лакше задржавају кориснике, проширују своје пословање и остварују боље резултате. (*Костандиновић, 2010:53*).

4.2.5. Менаџмент односима са корисницима

Менаџмент односима са корисницима (*Customer Relationship Management- CRM*), као и многи други концепти савременог менаџмента, појавио се деведесетих година прошлог века и представља стратегију прикупљања, чувања и коришћења што већег броја информација о корисницима, као и побољшавања међусобних односа и поверења, са циљем остварења што бољих резултата и позиције на тржишту. *CRM* се користи за праћење корисника, њихових захтева, успостављање односа са корисницима, њихово придобијање, повећање задовољства, лојалности и задржавања. Полази се од тога да је данас у условима хиперконкуренције на тржишту високог образовања много лакше и јефтиније задржати старог студента него привући новог (*Elliott, Healy, 2001: 3*).

CRM концепт има задатак да омогући ефективније и ефикасније остваривање циљева и задатака установе кроз што прецизније сагледавање потреба и очекивања корисника (*Костандиновић, 2010: 53*).

CRM концепт омогућава установи да у потпуности разуме и предвиди потребе садашњих и потенцијалних студената, што подразумева њихову идентификацију, стварање потпуне слике о њима и изградњу посебног односа са сваким понаособ. Циљ повезивања са студентима и осталим релевантним заинтересованим странама и њихово укључивање у процесе у установи је добијање повратне информације, која је од великог значаја, јер установа не може да се оријентише ка кориснику уколико нема податке о његовим мотивима, потребама, захтевима, жељама, напредовању, постигнућу и степену задовољства.

Управљање односима са корисницима је потребно из следећих разлога. Висок статус и добру репутацију установе је тешко стећи, још теже одржати, а најтеже повратити изгубљене позиције. Истраживања показују да је установи која дође на „лош глас“ потребно много напора и времена да ту ситуацију промени, што потврђују и следећа емпиријска истраживања (*Evans*, 2008: 15-16):

- Само 4% корисника се жали.
- Незадовољни корисници у 90% случајева траже решење у налажењу нове установе.
- Од корисника који су уложили жалбу, више од једне половине ће поново сарађивати са установом, уколико се њихова жалба успешно реши. Ако се жалба брзо реши, проценат се повећава на 95%.
- Незадовољан корисник, своје незадовољство подели са десеторо других људи.
- Задовољан корисник своје искуство подели са пет других људи.
- Просечна установа годишње изгуби од 10 - 30% својих корисника, а да то и не примети.
- Трошкови привлачења нових корисника су шест пута већи, од трошкова задржавања постојећих.

Да би се установа ослободила опсесије сопственим услугама потребно је да истовремено примени управљање вредношћу корисника (*Customer Value Management-CVM*), управљање вредношћу запослених (*Employee Value Management-EVM*) и *CRM*. *CVM* подразумева сагледавање садашњег и будућег потенцијала корисника и ствара предуслове за циљане маркетиншке активности, смањење трошкова и спама, а код лојалних корисника ствара осећај задовољства. Усредсређеност на кориснике подразумева и *EVM*, односно привлачење, запошљавање и задржавање квалитетних запослених, које доприноси задржавању најбољих студената - меритократија. Без обзира да ли се ради о наставном или ненаставном особљу, установи која је у државном или приватном власништву, запослени треба да имају свест о корисницима, треба да размишљају предузетнички, да имају способност прилагођавања, преузимања иницијативе, покретања иновација, сарадње и да буду свесни резултата свог рада и оствареног утицаја. Теорија и пракса потврђују да на савременом тржишту високог образовања опстају само оне установе које стварају одушевљене кориснике.

Високошколске установе треба да развијају *CRM* ради успостављања односа са својим актуелним и потенцијалним студентима и алумни асоцијацијама. Данашњи студенти су свесни да представљају значајну вредност за установу. Студенти који имају позитивна искуства враћају се на исту високошколску установу, уколико напредовање у каријери захтева наставак школовања. Они препоручују установу потенцијалним студентима, а када достигну одређени ниво овлашћења у организацијама у којима раде ангажују установу за консултантске услуге, пружање обука и развој запослених и менаџмента. На тај начин еминентне установе добијају значајну подршку и финансијска средства од алумни мреже. (*Customer Relation Management: 18*)

Успостављање *CRM* поступака захтева примену наменских софтвера, који су скупи и за већину високошколских установа у Србији недоступни. Ово не би требало да спречи установе да примењују *CRM* концепт, користе и унапређују постојеће базе података о потенцијалним, актуелним и дипломираним студентима, затим спроводе различита истраживања (у вези са идентификовањем потреба, захтева и жеља корисника, као и мерење њиховог задовољства) са циљем препознавања ризика и прилика и предузимања одговарајућих побољшавања свих аспеката квалитета услуге високог образовања, као и корективних мера у складу са добијеним резултатима.

4.3. Задовољство корисника у високошколским установама

У тачки 2.3.2 објашњен је квалитет у високом образовању и поступци за обезбеђење квалитета, чији је циљ унапређење квалитета образовног процеса и рада високошколске установе. За остварење конкурентске предности неопходно је да установа има успостављене поступке за обезбеђење и побољшавање квалитета услуге, као и да међу својим запосленима успостави културу квалитета. Обезбеђење високог квалитета услуге спроводи се кроз следеће фазе (Хамовић, 2004: 125):

1. усаглашавање квалитета;
2. праћење, мерење и анализа задовољства корисника;
3. сагледавање квалитета у односу на конкурентске установе и
4. свест о томе да је квалитет стално стратегијско средство.

Увођење концепта задовољства корисника захтева да се објасни разлика између квалитета услуге и задовољства корисника. Према *Patterson and Johnson* (1993), *Rowley* (1997); *Aldridge and Rowley* (1998), *Robinson* (1999) квалитет је општи став, а задовољство је повезано са одређеним трансакцијама. *Dabholkar et al.* (2000), *Cronin et al.* (2000), *Farrell et al.* (2001), *Yavas et al.*, (2004), *Carrillat et al.* (2007) сматрају да је доживљени квалитет предуслов задовољства, док *Parasuraman et al.*, (1988) и *Bitner* (1990) сматрају да је основа задовољства корисника квалитетна услуга. *Zeithaml et al.* (2008) наглашавају да су квалитет услуге и задовољство корисника фундаментално различити концепти, тј. да је задовољство шири концепт и да на њега утиче не само перцепција о квалитету услуга, већ и лични и ситуациони фактори и цена услуге. *Browne et al.* (1998) и *Guolla* (1999) сматрају да је опажени квалитет услуге основа задовољства студената. (*Gruber et al.*, 2010: 108)

Можемо да закључимо да корисници процењују понуђену вредност на основу опажених (доживљених) користи, квалитета и перформанси, с једне стране, и онога што улажу, с друге стране (*Гажућ*, 2010: 134).

Као што је већ наведено, високошколска установа би требало да систематично и континуално идентификује своје кориснике и остале релевантне заинтересоване стране, успоставља односе са њима, дефинише, прати, мери и анализира кључне факторе које доводе до задовољства, одсуства задовољства или узрокују њихово незадовољство. Успостављајући пословање на тај начин установа има веће шансе да испуњава и превазилази захтеве, потребе и очекивања актуелних корисника, што има за последицу њихово задржавање, лојалност и препоруку потенцијалним корисницима, односно води освајању нових корисника, експанзији и одрживом успеху пословања високошколске установе. Према *SRPS ISO 9004:2009* одрживи успех је резултат способности организације да постигне и дугорочно одржава своје циљеве (*SRPS ISO 9004:2009*, тачка 3.1: 10). Одрживи успех може се постићи ефективним менаџментом организације кроз свест о окружењу организације, учењем, и кроз одговарајућу примену било побољшавања било иновација или и једно и друго (*SRPS ISO 9004:2009*, Увод: 6).

4.3.1. Дефиниције задовољства корисника

Истраживања задовољства корисника почела су са чланком који је написао *Cardozo* (1965). Литература је препуна различитих концептуалних и оперативних дефиниција задовољства корисника и упркос опсежним дугогодишњим истраживањима још увек не постоји јединствен став о дефиницији (види Табела 4.2). *Oliver* (1997, стр. 13) указује да „сви знају шта је задовољство све док не треба да дају дефиницију задовољства. Онда изгледа, нико не зна.“

Табела 4.2. Дефиниције задовољства корисника

Извор	Концептуална дефиниција
Hunt (1977: 459)	Задовољство или незадовољство нису просте емоције, већ процене емоције. Задовољство је врста искорака из искуства да би се исто проценило... Неко може имати пријатно искуство које може довести до незадовољства због тога што није онакво како се претпостављало и очекивало.

Извор	Концептуална дефиниција
Hunt (1977), Oliver (1989), Halstead, Hartman & Schmidt (1994: 122)	Задовољство је трансакција-специфична афективна реакција настала као последица поређења перформанси производа са стандардима које је корисник поставио пре куповине
Hunt (1977); Oliver (1989); Westbrook & Oliver (1991); Mano & Oliver (1993: 454)	Задовољство производом је став-процена вредности након конзумирања, које непрекидно варира у зависности од хедонизма корисника.
Oliver (1981: 27)	Вредновање изненађења својственог за набавку производа и/или искуства у току потрошње. У суштини, укупно психолошко стање настало када се емоције, засноване на непотврђеним очекивањима поклопе са претходним осећањима корисника о искуству током потрошње.
Day (1984: 496)	Задовољство је реакција на тренутну потрошњу... Реакција корисника у вези одређеног искуства као вредновање уочене разлике између очекивања и стварних карактеристика производа након набавке.
Cadotte, Woodruff & Jenkins (1987: 305)	Задовољство треба схватити као осећај развијен вредновањем искуства коришћења.
Westbrook (1987: 260)	Задовољство је свеобухватна процена вредности о коришћењу/потрошњи производа.
Tse & Wilton (1988: 204)	Одговори корисника на разлику између претходних очекивања (или неких норми перформанси) и стварних карактеристика производа након његовог конзумирања.
Fornell (1992: 11)	Задовољство је општа оцена након куповине.
Oliver (1992: 242)	Задовољство је феномен-збирна карактеристика, која делује заједно са другим емоцијама потрошача.
Solomon (1994:346)	Задовољство корисника је свеукупно осећање или став које има корисник након куповине услуге.
Oliver (1997: 13)	Задовољство корисника је повратна информација у вези испуњености очекивања корисника. То је процена да карактеристике производа или услуге, или сам производ или услуга, пружају осећај угодности приликом коришћења. Дефинисани су и ниво када очекивања нису испуњена, и када су очекивања превазиђена.
McDougall & Levesque, 2000: 393	Задовољство корисника је свеукупна оцена онога ко пружа услугу.
Zineldin, 2006: 68	Задовољство корисника је емоционална реакција на разлику између онога што корисници очекују и коначно добију.
Helgesen & Nesset, 2007	Задовољство корисника је психолошко стање или збирна субјективна оцена заснована на поређењу искуства и очекивања корисника.

Извор: Giese J.L., Cote J.A., (2000), Defining Consumer Satisfaction, Academy of Marketing Science Review, Volume No. 1: 5-8

Главна недоследност у дефинисању задовољства корисника своди се на расправу о томе да ли је задовољство процес или резултат (Yi, 1990). Неке дефиниције наглашавају да је задовољство корисника процес вредновања (Fornell, 1992; Hunt, 1977; Oliver, 1981), мада већина аутора сматра да је то одговор на процес вредновања (Halstead, Hartman & Schmidt, 1994; Howard & Sheth, 1969; Oliver, 1997, 1981; Tse & Wilton, 1988; Westbrook & Reilly, 1983). Задовољство корисника дефинише се као: сумарни концепт (тј. потпун одговор (Oliver, 1997), афективна реакција (Halstead, Hartman & Schmidt, 1994), укупно вредновање (Fornell, 1992), психолошко стање (Howard & Sheth, 1969), глобална вредносна процена (Westbrook, 1987), збирни атрибутивни феномен (Oliver, 1992); или вредносни одговор (Day, 1984). Сем тога, истраживачи приказују задовољство корисника као когнитивни одговор (Bolton & Drew, 1991; Howard & Sheth, 1969; Tse & Wilton, 1988) или као афективну реакцију (Cadotte, Woodruff & Jenkins, 1987; Halstead, Hartman, & Schmidt, 1994; Westbrook & Reilly, 1983). Оперативне дефиниције задовољства обухватају димензије понашања (на пример, „Ја бих препоручио ову школу кандидатима заинтересованим за каријеру у области дизајна.“ (прилагођено према Halstead, Hartman, & Schmidt, 1994)). Дефиниције појмова не односе се на бихејвиористичку

оријентацију. Истраживачи користе различите термине за дефинисање крајњег корисника: задовољство потрошача (*Cronin & Taylor, 1992; Oliver, 1993; Spreng, MacKenzie, & Olshavsky, 1996; Tse & Wilton, 1988; Westbrook, 1980*), задовољство корисника (на пример, *Churchill & Surprenant, 1982; Fornell, 1992; Halstead, Hartman, & Schmidt, 1994; Smith, Bolton, & Wagner, 1999*) или само задовољство (*Kourilsky & Murray, 1981; Mittal, Kumar, & Tsiros, 1999; Oliver, 1992; Oliver & Swan, 1989*). (*Giese, Cote, 2000: 1*)

Giese & Cote (2000: 3) су у свом чланку „Дефинисање задовољства корисника“ анализирали и међусобно упоредили већину постојећих дефиниција, након чега су указали да се задовољство може дефинисати као „збирна, афективна реакција променљивог интензитета усредсређена на специфичне аспекте стицања и/или потрошње, која се одвија у тачно одређеном тренутку када појединац користи услугу“.

Имајући у виду значај *ISO* стандарда за успостављање поступака за обезбеђење квалитета у високошколским установама, корисно је навести дефиниције задовољства корисника које су дате у:

- *SRPS ISO 9000:2015* (подтачка 3.9.2: 56), према коме је „задовољство корисника мишљење корисника о степену до којег су испуњена његова очекивања“.
- *SRPS ISO 10004:2013* (подтачка 3.2: 10), према коме је „задовољство корисника перцепција корисника о степену до којег су испуњени њихови захтеви“.

Задовољство корисника је сложен и вишедимензионалан концепт, који се у потпуности може применити на високо образовање, али зависи од тога колико јасно су постављени циљеви студената (*Hartman & Schmidt, 1995*). Задовољство студената је „краткорочни став који произилази из вредновања искуства реализоване услуге образовања (*Elliot & Healy, 2001; Marzo-Navarro, Iglesias & Torres, 2005a*)“, или „субјективно вредновање различитих исхода и искустава“, који се формирају током студирања (*Oliver & DeSarbo, 1989; Elliott, Shin, 2002; Elliott & Shin, 2002*). Задовољство студената је укупан одговор не само на искуство учења, већ и на производ високошколске установе, што је више од студијског програма, односно представља збир академског, социјалног, физичког, па чак и духовног искуства студената. (*Sevier, 1996 у Elliot & Healy, 2001: 2*)

Имајући у виду да се очекивања корисника обликују под утицајем искуства, доступних информација и потреба и очекивања корисника, „установа треба да идентификује оно што је важно за студенте, а онда испоручи оно што је обећала“ (*Elliot & Healy, 2001*). „Концепт задовољства студената успоставља се кроз развој културе сталних побољшавања“ (*Harvey, 1995; Aldridge & Rowley, 1998*) и представља „нови стандард по коме се мере пословне перформансе високошколске установе“ (*Nagel & Cilliers, 1990: 4; Bellou, 2007: 511*).

На основу мишљења да је задовољство већ дефинисано, већина истраживања у овој области била је фокусирана на тестирање модела задовољства корисника (*Mano & Oliver, 1993; Oliver, 1993; Oliver & DeSarbo, 1988; Spreng, MacKenzie, & Olshavsky, 1996; Tse & Wilton, 1988*).

У наставку су објашњене специфичности задовољства студената, као примарних корисника услуге високог образовања, као и задовољство запослених.

4.3.2. Задовољство студената

Актуелна дешавања у интерном и екстерном окружењу високошколских установа приморали су менаџмент, наставно и ненаставно особље да другачије размишља о значају задовољства студената за опстанак студијских програма и установе, односно да посвете значајну пажњу факторима који могу да им помогну да задрже постојеће и привуку нове студенте и створе подстицајно окружење за учење.

Студије о задовољству студената услугом образовања из 60-их и раних 70-их година углавном су биле фокусиране на ниво задовољства студената различитим параметрима, а не узроцима задовољства или одсуства задовољства, и у већини случајева, задовољство студената повезивале су са њиховим оствареним резултатима (*Bean & Bradley, 1986*). Оваква узрочно-последична веза није увек постојана, поготово ако се узме у обзир да студенти могу бити и

интринзишно мотивисани. Процент оваквих студената је знатно мањи, али је доказано да је због њихове потребе за унутрашњом сатисфакцијом и жељом за постизањем резултата и остваривањем циљева учења утицај екстринзичних фактора знатно слабији. Незанемарујући значај остварених резултата, истраживања о задовољству студената померају се у правцу њихове перцепције о параметрима установе са основним циљем унапређења квалитета услуге образовања „кроз рад студентских организација и студентских представника у телима високошколске установе, као и кроз анкетирање студената о квалитету високошколске установе“ (ПССОКВУ, 2006). Оваквим приступом обезбеђују се повратне информације о задовољству студената услугом високог образовања, као и информације о њиховим потребама и очекивањима што омогућава високошколским установама да константно делују у погледу унапређења квалитета услуге. (прилагођено према Бађевић, Марковић, Гардашевић, 2013)

Студентски живот представља мрежу повезаних искустава, која се међусобно преклапају и утичу на задовољство студената (Elliott & Healy, 2001:2). Демографски и социо-економски фактори утичу на културне обрасце, али и на очекивања и перцепцију квалитета, и задовољство корисника (Denton, 1994; Kwan & Hee, 1995; Awang, Che Mat & Razli). Међу најзначајнијим предикторима задовољства студената издвајају се карактеристике студената [пол, темперамент, префериран стил учења (Marton, Hounsell, & Entwistle, 1997; Brokaw, Kennedy, & Merz, 2004; Stokes, 2003), старост, запосленост (Fredericksen, Shea, & Pickett, 2000), месечни приходи, ниво образовања, брачно стање и занимање (Denton, 1994; Kwan & Hee, 1995; Awang, Che Mat & Razli), просечна оцена током студирања (Porter & Umbach, 2001)] и фактори у вези са образовним искуством [начин предавања (Dana, Brown & Dodd, 2001), квалитет наставе (DeBourgh, 2003; Lado, Cardone-Riportella, & Rivera-Torres, 2003), усредсређеност на научно-истраживачки и уметнички рад (Porter & Umbach, 2001), квалитет и брзина повратних информација од наставног особља, јасно исказане предиспитне обавезе и остала очекивања од стране наставног особља (Fredericksen et al., 2000), као и величина група на предавањима и вежбама (Krentler & Grudnitski, 2004)]. (Appleton-Knapp & Krentler, 2006: 255)

У неким случајевима, задовољство истовремено зависи и од студента и од установе [интеракција са наставним особљем, другим студентима, присуство и укључивање (Fredericksen et al., 2000)]. Drew & Work (1998) су утврдили да студенткиње ређе директно комуницирају са наставним особљем него студенти (Elliott & Healy, 2001:2). Задовољство студената зависи и од њихове перцепције о правичности наставног особља, која зависи и од поступака наставног особља и од личних карактеристика студената (Desai et al., 2001; Appleton-Knapp & Krentler, 2006: 255-256). Grossman (1999) је потврдио да на задовољство значајно утиче поверење, које наставно особље гради третирањем студената на доследан и правичан начин, испуњавањем очекивања студената и решавањем њихових приговора (Elliott & Healy, 2001: 2).

Већина аутора (Athiyaman, 1997, Harvey, 1995; Hill, 1995; Martensen et al., 1999; Elliot & Healy, 2001; Wiers-Jenssen et al., 2002; Alves & Raposo, 2004) која проучава задовољство корисника у високом образовању, фокусирана је на задовољство студената основном услугом, односно задовољством у току стицања дипломе на одређеном нивоу студија, али не и остатком образовне понуде коју ове установе могу да пруже, као што су наставак образовања на истој високошколској установи или усавршавање на одређеним комплементарним курсевима. (Marzo-Navarro et al., 2005a). Последице, при мерењу нивоа задовољства студената, као најмеродавнију димензију треба узети квалитет наставе, односно способност наставног особља да пренесе знање студентима (Owlia & Aspinwall, 1996; Casanueva et al., 1997; Meade, 1997; Perez, 1997; Rodriguez, 1997; Siu & Wilson, 1998; Marzo-Navarro et al., 2005: 55).

Међутим, има и аутора (Hill, 1995; Joseph & Joseph, 1997; Leblanc & Nguyen, 1997; Kwan & Ng, 1999; Marzo-Navarro et al., 2005b) који анализирају целокупно искуство студената у вези са услугом коју пружа високошколска установа узимајући у обзир факторе као што су: објекти, услуге подршке, па чак и запослени у студентским домовима.

Неки аутори су анализирали утицај процеса подршке на задовољство студената, у смислу „посебних функција које утичу на побољшавање наставе и учења (Steyn, 1997); ненаставних услуга за побољшавање квалитета и ефикасности услуга образовања (Steyn & Wolhuter, 2008)

или услуга за развој подстицајног окружења за учење“ (*Mashau, Steyn, Van der Walt & Wolhuter, 2008; Bojuwoye et al., 2014:2*). Различити образовни системи могу успоставити различите процесе подршке (нпр. услуге подршке наставном особљу, услуге подршке студентима и услуге подршке наставним активностима и организацији) (*Steyn & Wolhuter, 2008; Mashau et al., 2008:416*).

Може се закључити да на академско искуство утичу следећи фактори: квалитет студијског програма, наставно особље, ефективна и ефикасна организација и реализација образовног процеса, административне процедуре и ненаставно особље, простор и опрема, социјално окружење и саветодавство, успешан завршетак студија у предвиђеним роковима и многи други (прилагођено према *DeShields et al., 2005; LeBlanc, & Nguyen, 1997; Sohail, & Shaikh, 2004; Thomas, & Galambos, 2004; Gibson, 2010: 251*). Међутим, и неки неакадемски фактори, као што су осећај припадности, перцепција да је установа поуздана и да је запосленима стало, значајно доприносе општем задовољству студената (*Gibson, 2010: 251*). Привлачење потенцијалних студената, пријављивање кандидата и упис студената су изузетно важне активности, али је кључно побољшати искуство студената у високошколској установи третирајући их као партнере од уписа до дипломирања (*Kotler & Fox, 1995; Kara & DeShields, 2004: 5*). Наведено указује да стварање срећнијих и задовољних корисника – било да су то студенти, њихови родитељи, донатори, професори или послодавци – „треба да буде примарни циљ који доприноси квалитету образовних установа“ (*Kotler, Fox, 1995: 41*). Ово упућује да циљном тржишту треба понудити додатне услуге или користи које могу увећати базичну и опипљиву понуду. (прилагођено према *Gajuh, 2011: 72*)

Задовољство корисника је кључно за опстанак установе (*Jones & Sasser, 1995*), јер утиче на повећање тржишног удела (*Rust et al., 1992*), перформансе установе (*Rust et al., 2000*) и профитабилност (*Heskett et al., 1994; Hogan et al., 2003; Lee-Kelley et al., 2003; Bellou, 2007: 511; Ishaqa, 2012*).

Многи аутори указују да задовољство студената утиче на упис, задржавање и академски успех студената (*Athiyaman, 1997; Elliott & Healy, 2001; DeShields et al., 2005; Helgesen & Nettet, 2007*). Имајући у виду да је задовољство корисника подложно променама, проактиван приступ целокупном пословању захтева и системски постављено праћење, мерење и анализу задовољства студената као и фактора који доводе до одустајања од студија, са циљем повећања лојалности и задржавања студената, и позитивне препоруке установе потенцијалним студентима (*Lam et al., 2004; Zeithaml et al. 1996; Ishaqa, 2012: 26; Asif & Sargeant, 2000; Hansemark & Albinsson, 2004; Reichheld & Sasser, 1990*).

Иако је задовољство студената повезано са привлачењем, уписом и задржавањем студената (*Douglas et al., 2006: 251*), менаџмент високошколских установа је и даље диспропорционално више фокусиран на програме привлачења и уписа студената, него на исто толико значајне програме задржавања студената, што је објашњено у наставку.

4.3.2.1 Утицај задовољства студената на регрутовање и упис студената

Приликом одлучивања о упису на одређену високошколску установу студенти процењују установе тражећи додатну вредност. Gavin сматра да су за студента који доноси одлуку о упису на одређену високошколску установу важнији престиж или репутација установе од квалитета њених услуга, што не значи да високошколске установе не треба да прате, мере и анализирају квалитет пружене услуге са циљем диференцирања од конкуренције (*Durvasula, Lysonski, 2011, 33-46*).

Joseph & Joseph (1998) су применом економских, социолошких, информационих и комбинованих модела понашања потрошача објаснили на који начин студенти врше избор високошколских установа (цитирано према *Марковић, 2012: 74-87*).

Економски модели баве се индивидуалним карактеристикама корисника и заснивају се на концепту трошковне оријентисаност корисника, односно истражују могућности повећања вредности у односу на трошкове. Директни и индиректни трошкови као што су школарина, литература, трошкови живота, одлазак од породице и пријатеља, представљају за студенте

велике проблеме и увек се стављају у однос према користима које студенти имају од студирања на одређеној високошколској установи. Користи од студирања би требало да надвладају наведене проблеме студената.

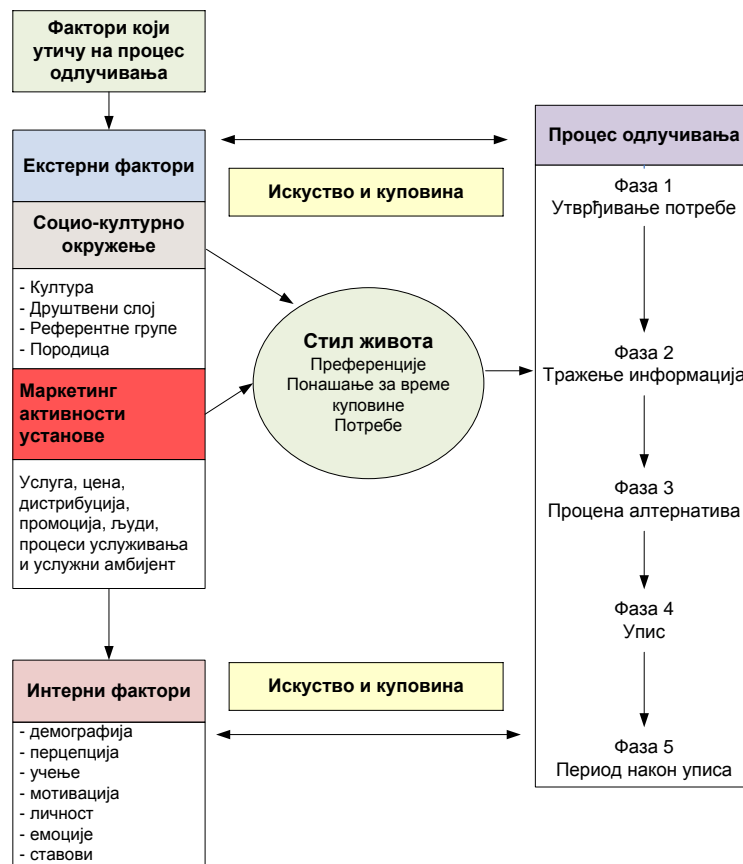
Социолошки модели изучавају како на избор високошколске установе утичу варијабле као што су: породична традиција, статус у друштву, признања, мотивисаност за постизање успеха и напредовање у каријери.

Комбиновани модели (или **информациони модели**) комбинују економске и социолошке факторе. За високошколске установе значајно је издвојити четири информациона модела: Џексонов модел, Чепменов модел, Хенсон-Литенов модел и Хослер-Галагеров модел (*Joseph & Joseph, 2000:40-44; Марковић, 2012: 74-87*):

- Чепменов модел (*Chapman, 1981*) приказује како блиско окружење (пријатељи, породица, бивши студенти); карактеристике високошколске установе и способност комуникације високошколске установе са потенцијалним студентима утичу на избор одређене установе.
- Џексонов модел (*Jackson, 1982*) састоји се од три фазе: фаза преференције, фаза елиминације (одстрањивања) и фаза процене. У фази преференције, студенти праве шири избор; у фази елиминације одређују факторе евентуалне елиминације одређене установе као потенцијалног избора, као што су економски фактори (трошкови), локација, квалитет образовања, док се у фази процене, преостале алтернативне установе бирају сходно квалитетима које пружају.
- Хенсон-Литенов модел (*Hanson, Litten, 1982*) се састоји од пет фаза на које утичу фактори као што су: приходи и образовање родитеља; личне карактеристике (имиџ у друштву) и карактеристике установе (школарина, студијски програми). Пет фаза овог модела су: аспирација, почетак тражења информација, добијање информација, подношење пријаве за упис и упис.
- Хослер-Галагеров модел (*Hosler, Gallagher, 1987*) описује процес избора високошколске установе кроз три фазе: склоност, тражење и избор. Одлука о избору високошколске установе започиње још у осмом разреду основне школе и завршава на крају средњошколског образовања (*Cabrera, La Nasa, 2000*). Три фазе овог модела су у међусобној интеракцији и утичу једна на другу на суптилан и комплексан начин. Процес започиње одређивањем склоности потенцијалног студента према научним областима, после тога следи ангажовање у тражењу установе која може да задовољи његове потребе и очекивања и на крају се врши избор. Фаза процене склоности је под великим утицајем породице и претходног образовања. Ова фаза подразумева да при избору установе, једнак утицај имају интересовање за одређену научну или уметничку област и жеља за даљим усавршавањем и напредовањем. Многи потенцијални студенти улазе у фазу тражења адекватне високошколске установе на почетку средње школе. У овој фази, ђаци (потенцијални студенти) у великој мери размишљају о наставку образовања у некој високошколској установи с обзиром на њихове склоности и способности. У том смислу, прикупљају различите информације и сужавају број установка на које ће се евентуално уписати. Ђаци, односно потенцијални студенти прво врше селекцију према географском критеријуму, а онда разматрају студијске програме у установкама које су преостале. (*Cabrera, La Nasa, 2000*) Потенцијални студенти улазе у фазу избора када се пријављују за упис у једну или више установка. За време трајања ове фазе, потенцијални студенти разматрају факторе као што су репутација установе, трошкови, локација, и на крају одлучују у коју ће се високошколску установу уписати.

EVM (*Engel, Blackwell, Miniard*) модел (Слика 4.5), као комбинација претходно наведених модела понашања потрошача, даје свеобухватан преглед могућих утицаја на понашање потрошача у различитим фазама процеса одлучивања). Процес одлучивања (*Berman & Evans, 2001: 233; Loudon & Della Bitta, 1993: 610*) реализује се кроз пет фаза (утврђивања потребе, тражења информација, процене алтернатива, избора и куповине (уписа) и период након куповине (уписа)), при чему су идентификовани интерни (демографија, перцепције, учење, мотивација, карактеристике личности, емоције и ставови) и екстерни фактори (култура,

друштвени слој, референтне групе, породица и маркетинг активности установе) који утичу на процес одлучивања. (Loudon, Della Bitta, 1993; Марковић, 2012: 77-78)



Слика 4.5. ЕВМ модел понашања потрошача

Извор: прилагођено према Loudon, D.L., Della Bitta, A.J. (1993). *Consumer Behavior: Concepts & Applications*, Fourth Edition, McGraw-Hill, Inc., pp. 611.

На основу наведеног може се закључити да на одлуку о упису потенцијалних студената утиче велики број интерних и екстерних фактора. Према двогодишњем истраживању које су спровели Price et al. (2003) најзначајнији разлози, због којих студенти уписују на одређену установу, су: одговарајући курсеви; доступност компјутера, квалитет библиотечких ресурса, добра репутација наставника, доступност места на којима је мир и тишина за самостално учење, квалитет јавног градског превоза и пријатељски однос према студентима. Douglas, Douglas & Barnes (2006) су на основу претходно спроведених студија (Price et al., 2003; Gold, 2001; Low, 2000, Banwet & Datta, 2003) анализирали факторе који утичу на привлачење нових и задовољство актуелних студената. Према њиховој студији један од важних фактора који утиче на одлуку студената да се упишу на одређену високошколску установу представља перцепција студената о објектима и њиховој опремљености.

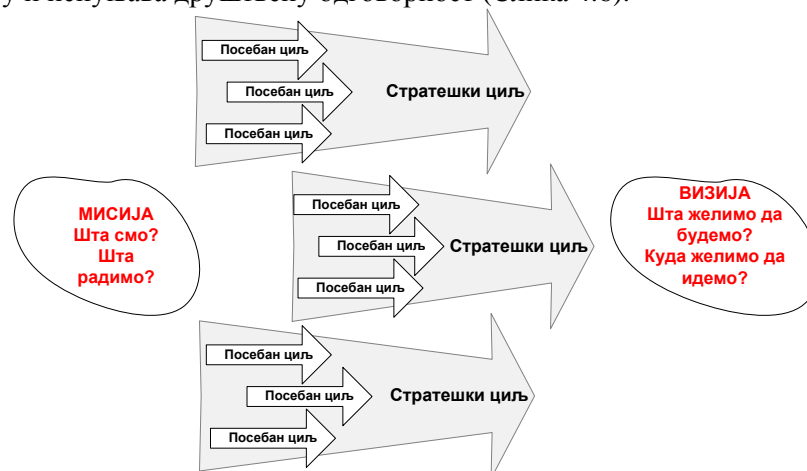
Са друге стране, за већину установа привлачење квалитетних кандидата и одговарајући профил активних студената је један од најзначајнијих циљева. С тим у вези, последњих деценија XX века у области менаџмента високог образовања појавила се нова дисциплина-менаџмент уписом (*enrollment management*). У прошлости се овај процес одвијао у оквиру „пријатељског“ надметања установа у времену у коме се избор факултета или школе посматрао као део академске специјалности или породичне традиције и склоности (Родић, 2007, 101-103). Према Hossler (1986) „менаџмент уписом се може дефинисати као процес или скуп активности које имају утицај на величину, профил и карактеристике студентског тела, које усмеравају маркетинг активности, регрутовање и пријем студената, утичу на цену школарине и финансијску помоћ студентима. Поред тога, овај процес остварује значајан утицај на процес академског саветодавства, оријентацију, задржавање студената и студентски сервис. Менаџмент уписом није једноставан административни процес, јер обухвата целу установу.“ У

основи се разликује од традиционалног поимања уписа и пријема студената као административне процедуре и обухвата додатне компоненте, као што су: маркетиншки аспект, концепт регрутације и концепт задржавања студената. Менаџмент уписом, као пословна функција или један од главних процеса у организацији високошколске установе, подразумева проактивни приступ у циљу остварења сталног повећања или бар одржања броја уписаних студената, и унапређења квалитета уписаних студената. Менаџмент уписом може се дефинисати и као скуп истраживачких активности које, ако се добро реализују, могу утицати на бројност и карактеристике студентског тела. Ефективни менаџмент уписа мора да обухвати многе области које су превасходно везане за студенте (Родић, 2007, 101-103):

Маркетинг и регрутација, са циљем прикупљања података који идентификују постојећа и потенцијална тржишта. Маркетиншки аспект уписа укључује штампане материјале (брошуре, каталоге), промотивне активности, медијско оглашавање, рекламне паное, присуство и активност на друштвеним мрежама и интернет порталима, оптимизацију сајтова, и сл. Свака од ових активности је усмерена ка слању поруке потенцијалним студентима и њиховим родитељима о томе шта су предности уписа на одговарајући студијски програм.

- Фаза регрутовања настоји да буде много директнија и састоји се у одговорима на студентска питања, личном контакту са студентима, организовању дана отворених врата, и сл.
- Цена школарине и финансијска помоћ студентима, су елементи који у великој мери утичу на резултате уписа.
- Академско и професионално саветодавство треба да обезбеди помоћ студенту при доношењу одлуке о својој каријери и директно се одражава на студентово задовољство и истрајност.
- Академска помоћ је средство да се преброде проблеми недовољне припремљености студената за студирање и нови стил рада.
- Истраживање, које треба да обезбеди непрекидно прикупљање података о потенцијалним и активним студентима.
- Оријентација, која треба да помогне студенту у успешном сналажењу у новом окружењу и боравку у окружењу установе.
- Програм задржавања, чији је задатак да се подстакне и одржи студентова истрајност.
- Студентски сервис, обухватају помоћ студенту у смештају, превозу, спортским и културним активностима, са циљем остварења веће атрактивности установе за образовање и боравак.

Образовањем и оспособљавањем студената у складу са захтевима и потребама друштва, високошколска установа извршава своју мисију, реализује стратешке и посебне циљеве и остварује визију и испуњава друштвену одговорност (Слика 4.6).



Слика 4.6. Мисија, циљеви и визија организације

Извор: Извор: Целетовић, С., (2011). Успостављање и провера система менаџмента квалитетом, ВШСС Београдска политехника, Београд: 19.

Задовољење, и по могућству превазилажење, потреба, захтева и очекивања студената је циљ сваке високошколске установе, јер позитивно утиче на мотивацију, задржавање студената, привлачење нових студената и обезбеђивање финансијских средстава за рад установе (*Elliott & Shin, 2002: 197*).

На високошколским установама у току школске године од студија одустане и до 30% од укупне уписне квоте. У Србији је у тзв. пре-Болоњском систему проценат студената који су одустајали од студија износио 45% (*Кроња и др., 2011*). Нажалост, не постоје ажурни централизовани подаци по овом питању. Разлози одустајања од студија су различити, и у вези су са социјализацијом студената, њиховим академским успехом, испуњавањем њихових потреба, захтева и очекивања, па сходно томе утичу на задовољство актуелних студената, којима треба посветити значајну пажњу.

4.3.2.2 Утицај задовољства на задржавање студената

Смањење броја потенцијалних кандидата за упис на високошколске установе, велики број студената који одустају од студија и релативно мали број кандидата који настављају школовање у каснијим годинама, утичу на све заинтересоване стране високог образовања и указују на значај управљања процесом задржавања студента од уписа до дипломирања (*Seymour, 1993*). Циљ задржавања студената је да се већ уписани студенти или они који су застали или привремено одустали од студирања задрже на школовању и обично представља помоћ бруцошима у почетном сналажењу, менторски и турски програм и институционални приступ раној идентификацији и праћењу мање успешних студената (*Родић, 2007: 103*), али и других разлога због којих су студенти „приморани“ да одустану од студија.

Задовољство уписаних студената значајно је за њихово задржавање на високошколској установи. Незадовољни студенти не уписују све предмете или чак у потпуности одустају од школовања. Стога у високом образовању треба пажљиво анализирати и управљати односом (*Kara, DeShields, 2004: 1-2*):

задовољство студената → остварен циљ → задржавање студената

Статистички подаци показују следеће: више од 40% уписаних студената напушта високошколску установу пре дипломирања, 75% ових студената одустаје у току у прве две године студирања, 56% уписаних студената не дипломира (*Tinto, 1975, 1993*), 26,4% бруцоша не упише другу годину и 46,2% студената не заврши студије (*Reisberg, 1999*). Интересантан је и податак да образовне установе које имају већи број студената који путују имају већу стопу одустајања од студија (*Baldrige, Kemerer, & Green, 1982*). (*DeShields, Kara, Kaynak, 2005: 129*)

Coles (2002) је утврдио да задовољство студената опада са повећањем броја студената у групама за вежбе и предавања, као и када су студенти у обавези узимају основне, а не изборне модуле. Према *Carlzon (1989)* перцепција корисника, представља део њиховог укупног утиска о услузи (*Dale, 2003*) и самој установи.

Вероватноћа задржавања студената у одређеној установи повећава се ако студент дуже студира у истој, јер због недовољне компатибилности студијских програма, студент при преласку на другу високошколску установу губи одређени број ЕСПБ бодова, а уписом нових предмета одлаже завршетак студија (*Wetzel, O'Toole, & Peterson, 1999*). Наведено често захтева значајна финансијска средства. *Bolton (1998)* је у својој студији истраживао зависност између задржавања, намере и задовољства студената и закључио да промена задовољства корисника утиче на финансијску ситуацију установе. Стога повећање броја срећних и задовољних корисника, било да су у питању студенти, њихови родитељи, дипломирани студенти или послодавци, треба да буде примарни циљ установе и њених запослених (*Seymour, 1972*). Студије о задржавању студената на високошколским установама истичу да су академске способности студената главни фактор одустајања. Утврђено је да на стопу одустајања од студија у више од 50% случајева утиче успех студената (*Pantages & Creedon, 1978*). Такође, велики број истраживања указује да прилагођавање студената академском окружењу, њихова социјализација и несигурност у вези са сопственим способностима значајно утичу на њихову упорност (*Gerdas & Mallinckrodt, 1994; Mallinckrodt, 1988*). Социјализација студената је кључни

елемент посвећености одређеној академској установи (*Spady, 1970; Tinto, 1975*). Истраживачи (*Baker, McNeil & Sirky, 1985*) су открили да се очекивања формирају пре уписа. *Tinto (1982)* је заступао теорију интеграције, упорности и задржавања студената засновану на повезаности између студената и установе. Према њему на задржавање студената на одређеној установи утичу одлуке студента да успешно заврши студије и да тај ниво образовања стекне баш у одређеној установи (институционално обавезивање). У оквиру ове перспективе, важно је да се подударе мотивисаност студената и њихове академске способности и способност установе да испуни очекивања студената. (*Kara, DeShields, 2004: 3-5*)

Привлачење нових студената установу кошта много више од задржавања већ уписаних (*Gemme, 1997, Zemke et al., 2000*), стога успостављање добрих односа са студентима и подршка у току студија доприноси њиховом задржавању и успешном завршетку студија. На овај начин обезбеђује се и синергија у поступку пријема студената, јер се кроз усмене препоруке активних или дипломираних студената смањују трошкови за промотивне активности, а такве установе су, углавном, добро позиционирани у односу на конкуренцију (*Anderson & Sullivan, 1993*) и остварују стабилне финансијске приходе (*Reichheld, 1996*). Вероватноћа да студент препоручи установу пријатељима или рођацима је под утицајем интеракције са запосленима, а поготово наставним особљем (*Browne, Kaldenberg, Browne & Brown, 1998; Elliott & Healy, 2001: 2-3*).

Проактивне установе сматрају да је подједнако значајно инвестирати у задржавање актуелних и привлачење нових студената. Слично томе, *Bolton, Kannan & Bramlett (2000)* закључују да се одлука корисника о задржавању заснива на вредновању великог броја димензија квалитета услуге. (*Elliott & Healy, 2001: 3*)

4.3.2.3 Лојалност студената

Значај мерења задовољства корисника проистиче из узрочно-последичног односа задовољства и лојалности корисника (*Galloway, 1998*). Да би опстале на конкурентном тржишту, установе треба да пружају услуге које кориснике чине задовољним и лојалним (*Westbrook & Oliver, 1991; Bellou, 2007: 511*). Велики број студија потврдио је умерену до јаку повезаност задовољства корисника и квалитета услуге са једне стране и лојалности и намере корисника да поново користе исте услуге (*Athiyaman, 1997: 528; Athiyaman, 2000; Elliott & Healy, 2001: 3; Marzo-Navarro et al., 2005b; Patterson, Johnson & Spreng, 1997; Taylor & Cronin, 1994;*).

Лојалност корисника представља једну од најчешће истраживаних области у маркетингу. Феномен лојалност корисника услуга почиње да се истражује деведесетих година XX века. Неки истраживачи верују да је лојалност још увек недовољно истражена област и да још увек није добила пажњу коју заслужује (*Lewis & Soureli, 2006; Маринковић, Сенић, 2012: 14*). Претпоставља се да су фактори који кориснике чине лојалним: квалитет услуга, задовољство корисника, преношење позитивних искустава, доживљена вредност (*Wieringa & Verhoef, 2007; Patterson & Smith, 2003; Burnham et al., 2003; Jones et al., 2000, 2002, 2007*). Наведени фактори представљају основу конкурентске предности и пословне изврности, јер утичу на стицање већих прихода, смањење трошкова за оглашавање, промоције и *start-up* активности, које су потребне за освајање нових корисника (*Landrum & Prybutok, 2004; Yang & Peterson, 2004; Wang, Lo, & Yang, 2004; Khatibi, Ismail, & Thyagarajan, 2002; Ishaqa, 2012*).

Лојалност се може дефинисати на различите начине:

- „спремност корисника да настави да користи услуге одређене установе (прилагођено према *Zeithaml et al., 1996*).“
- „јака приврженост корисника и спремност да у будућности настави да користи услугу, упркос ситуационим утицајима и маркетиншким активностима које могу да доведу до промене понашања (прилагођено према *Oliver, 1999*).“
- „неодређен број поновљених куповина од истог испоручиоца у одређеном временском периоду (*Egan, 2004*).“

Мерење лојалности корисника није лак задатак (*Bauman, Burton & Eliot, 2005*), јер се концепт лојалности састоји од димензије понашања и димензије става (*Rauyruen & Miller, 2007*). Димензија понашања представља намеру актуелних корисника за поновном куповином и

коришћењем услуга (*Lewis & Soureli, 2006*). С друге стране, лојалност базирана на ставу укључује карактеристике личности корисника, њихове преференције, поверење или емотивну везаност за услуге и преношење позитивних искустава другим заинтересованим странама (*Zeithaml, Berry & Parasuraman, 1996, Andreassen & Lindestad, 1998*). Међутим, *Bloemer, Ruyter & Peeters (1998)* критикују маркетинг приступ по коме став и понашање чине две најзначајније компоненте лојалности. (*Маринковић, Сенић, 2012: 14*)

Jones & Sasser Jr (1995) су спровели истраживање у тридесет организација на пет различитих тржишта и утврдили да уколико корисници имају могућност избора, између задовољства и лојалности корисника постоји линеарна зависност, како расте задовољство, расте и лојалност. Међутим, на тржиштима где је конкуренција изузетно јака, постоји разлика између лојалности задовољних и потпуно задовољних корисника. Задовољство се оцењивало на скали од 1-5 од потпуно незадовољни до потпуно задовољни. Уочено је да код корисника који су дали оцену 4, постоји шест пута већа вероватноћа да нису потпуно лојални, него код оних који су дали оцену 5. (*Douglas et al., 2006*)

Oliver (1997) тврди да се лојалност корисника испољава кроз четири различите фазе: когнитивна, афективна, конативна и ефективна лојалност (*Helgesen & Nasset, 2007: 127-128*), док се према *Jones & Sasser Jr (1995)* лојалност корисника испољава на три различита начина:

1. намера да се понови куповина;
2. примарно понашање - установе имају приступ информацијама о различитим догађајима у вези са корисницима и могу да прате стварно понашање корисника;
3. секундарно понашање – препоруке корисника, подршка и ширење прича о позитивном искуству, као изузетно важан облик понашања корисника које утиче на пословне резултате (*Douglas et al., 2006*).

Уколико се ово примени на услуге које пружа високошколска установа, лојалност подразумева: задржавање студената, посвећеност и намеру студената да успешно заврше започете студије и наставе да студирају на вишем нивоу студија у оквиру исте установе; толеранција студента на промену цена, учесталост коришћења додатних услуга (као што су библиотека, менза и услуге информационе подршке); и спремност актуелних и дипломираних студената да установу препоруче потенцијалним корисницима и заинтересованим странама (пријатељима, комшијама и колегама итд) (*Blackmore et al., 2006*). Након завршетка студија, лојални студенти одржавају везу са установом на којој су студирали кроз донације, добру комуникацију и узајамно корисну сарадњу, као што су стажирање, учествовање у пројектима, ангажовање установе за обуке запослених (*Henning-Thurau et al., 2001; Marzo-Navarro et al., 2005a: 510*).

Нов концепт високог образовања студентима омогућава мобилност, односно да део студија реализују на другој високошколској установи, у земљи или иностранству. Такође, дешава се да студенти у једној или више школских година упишу мањи број курсева или да одустану од студија. Лојалност студената позитивно утиче на реализацију предавања кроз њихово активно укључивање и посвећеност (*Rodie & Kleine, 2000*). Имајући наведено у виду, лојалност студената има дугорочне ефекте и утиче и на друге важне аспекте пословања (*Loveman, 1998; Mägi, 1999; Farrel, 2002*), односно представља улазни елемент у процесу реализације услуге и основ менаџмента квалитетом исте (*Henning-Thurau et al., 2001; Marzo-Navarro et al., 2005a, 510*).

Претпоставља се да на лојалност студента у дужем временском периоду позитивно утиче задовољство студената и перформансе образовне установе (*Kotler & Fox, 1995; Zeithaml, 2000; Helgesen, 2006*), као и њена репутација (*Sevier, 1994; Bush et al., 1998; Zabala et al., 2005; Helgesen & Nasset, 2006: 127*). Повезаност задовољства корисника и перформанси установе, или студијских програма представља камен темељац маркетинг концепта (*Drucker, 1954; Felton, 1959; Grönroos, 1989*). При чему, корисници не оцењују само основну услугу, већ све оно што је прати и утиче на стварање вредности за корисника (*Rawald & Grönroos, 1996*). (*Helgesen & Nasset, 2006: 127*) С друге стране, лојалност је подстакнута позитивним искуствима студената у установи, квалитетом основне и додатних услуга и доприноси изградњи доброг корпоративног имиџа установе.

Због постојећег система финансирања високошколских установа важна је опредељеност студената за установу, без обзира на различите ситуационе факторе (ефективна лојалност). Уписани студенти представљају један од главних извора финансирања установа. Упркос чињеници да се државне установе, финансирају из буџета (Billing, 2004), оне се све више подстичу на стицање сопствених средстава, од школарина само-финансирајућих студената, комерцијалних и суфинансираних пројеката. Међутим, задржавање студената и привлачење нових студената подразумева и улагање значајних финансијских ресурса (Henning-Thurau et al., 2001; Marzo-Navarro et al., 2005a: 510) у усавршавање наставног особља, побољшање услова радне средине, развој лабораторија, занављање опреме и других ресурса неопходних за реализацију студијских програма.

Међутим, има и истраживања (Martensen et al. 1999; Eskildsen et al., 1999, Guolla, 1999, Alves & Raposo, 2004; Goncalves et al., 2004) која указују да често постоји слаба корелација између задовољства и лојалности корисника, односно да се 90% испитаних корисника осећа задовољним или веома задовољним, али само 30 до 40% њих поново купује производ или услугу. Приликом предузимања одређених мера за повећање лојалности треба имати у виду и следеће. Уколико студенти уложе приговор или жалбу, а менаџмент, наставно или ненаставно особље одмах одговори, чак и уколико одговор није у њихову корист, постају лојалнији, од студената који се изјашњавају као задовољни (Kotler & Fox, 1995).

4.3.3. **Задовољство послом**

Не постоји универзална дефиниција задовољства послом, јер се разматрају различити аспекти истог (Gruneberg, 1979). Према Locke (1969: 316) задовољство послом је „пријатно емоционално стање које произилази из оцене да посао или унапређење посла доприноси остварењу личних циљева“. Smith, Kendall, & Hulin (1969) дефинишу задовољство послом као осећање или емотивну реакцију у вези са послом. Према Hopkins (1983: 23) задовољство послом је „испуњење или задовољење одређених потреба појединца које су повезане са послом“.

Chelladurai (1999) сматра да се степен задовољства послом заснива на искуственој процени когнитивних, емоционалних и бихејвиоралних елемената од стране запослених. На задовољство послом утичу карактеристике самог посла и радног окружења, тј. задовољство које проистиче из испуњавања очекивања, али и различите фрустрације које доводе до незадовољства (Churchill, Ford, Hartley, & Walker, 1974: 255; Xie, 2005: 45). Као покретачи задовољства послом наводе се: компензације, могућности за напредовање, стил лидерства, радно окружење, организациона структура и клима (Kline & Boyd, 1991; Pearson & Seiler, 1983; Testa, 1999; Toker, 2011).

Циљеви високог образовања су: креирање, преношење, коришћење, чување и унапређивање знања, образовање студената, академски развој и координација захтева који се односе на развој регионалне, локалне и националне привреде (Carvalho Pereira & Da Silva, 2003: 1; Hargreaves, 2003: 3; Johnes & Taylor, 1990). Сходно томе, фактори који утичу на задовољство послом запослених у високошколским установама су у вези са реализацијом ових циљева (Chen et al., 2006): истраживање, предавања, администрација и менаџмент, зарада, унапређење, понашање сарадника, понашање директних надређених (шеф катедре, руководиоца одсека, ...), техничке могућности за рад у установи (Oshagbemi, 1997: 27).

Austin & Gamson (1983) указују на позитивни однос између свеукупног задовољства послом наставног особља и задовољства следећим аспектима: аутономија, академска слобода, природа самог рада, однос са осталим запосленима, услови из уговора о раду, признање и могућности за рад са студентима. Austin & Gamson (1983: 33) указују да су величина установе и сложеност повезани са аутономијом наставног особља, што дефинишу као „способност наставног особља да постави институционалне циљеве и структуру организације како би се повећао интерес за професионални рад“. Они тумаче ове налазе на следећи начин. На универзитетима одељења су више специјализована, што омогућава већу аутономију наставног особља и има за последицу виши ниво задовољства послом, јер су ангажовани у истраживањима финансираним споља. Opp (1992) сматра да утицај независно променљивих (зарада и интерес за истраживање) на задовољством каријером зависи од области или уже стручне/уметничке области. Он је такође

открио да су запослени на факултету ликовних уметности мање задовољни својим каријерама у односу на остале уметничке и техничко-технолошке факултете. Овај налаз може бити у вези са релативним недостатком интересовања за истраживања припадника лепих уметности, вероватно због чињенице да се индивидуално баве уметничким радом. *Pearson & Seiler* (1983) су истраживали ниво задовољства послом наставног особља и разлике у опаженом задовољству наставника ангажованих у високим школама и на факултетима у различитим дисциплинама. *Ladd & Lipset* (1975) су утврдили да су: најзадовољни запослени, најлибералнији и критички оријентисани, као и да су најлибералнији припадници друштвених наука на елитним колеџима и универзитетима, односно да се професори друштвених наука осећају сигурније при избору каријере, и ефикаснији су у својим установама у односу на наставно особље из других области. (*Lee*, 2004).

Gruneberg & Startup (1978: 76) и *Küskü* (2003) су истраживали утицај различитих аспеката посла на запослене у високошколским установама, односно факторе који изазивају задовољство или незадовољство, као и њихов утицај на укупно задовољство. *Lacy and Sheehan* (1997) су истраживали задовољство послом наставног особља у различитим земљама и континентима (Аустралија, Немачка, Хонг Конг, Израел, Мексико, Шведска, Велика Британија и САД). *Enders & Teichler* (1997) су анализирали налазе и импликације „Међународне студије о академској професији“ која је обухватила различите групе наставног особља у одређеним европским земљама (Немачка, Холандија, Шведска и Енглеска), Јапану и САД. У овој студији анализе су биле усредсређене на запошљавање и радне услове, као и на начин којим се наставно особље суочава са различитим професионалним задацима и функцијама. У другој студији, *Leung et al.* (2000) су идентификовали изворе стреса, и истраживали су њихов утицај на задовољство послом и психолошку изнуреност међу наставним особљем у Хонг Конгу, док је *Cagliyan* (2007) истраживао ефекат сагоревања на послу на задовољство послом на државним и приватним високошколским установама. Посебан допринос изучавању задовољства послом у високом образовању дао је *Oshagbemi* (1997a, b, 1999a, b, 2000a, b, c, d, 2001, 2003), који је своја истраживања спровео у Великој Британији. *Rhodes et al.* (2007) је истраживао утицај промена у високом образовању у Великој Британији на задовољство послом наставног особља. Сем тога, истраживан је утицај демографских фактора на задовољство послом наставног особља нпр., пол (*Hagedorn*, 1996; *Tang & Talpade*, 1999) године старости (*Hickson & Oshagbemi*, 1999; *Okpara et al.*, 2005; *Tu et al.*, 2005; *Bilimoria et al.* 2006; *Koyuncu et al.*, 2006)). Даље, *Santhapparaj & Alam* (2005) су истраживали како зарада, унапређење, бенефиције, радни услови, подршка истраживању и настави утичу на задовољство послом. Поред наведеног, *Sahal* (2005) је истраживао зависност организационе културе и задовољства послом међу истраживачима сарадницима на једном државном универзитету. (*Toker*, 2011: 158)

Утврђено је да редовно истраживање задовољства запослених послом и чињеница да установу интересује шта њени запослени мисле о стратегији, руководству, условима рада... доприноси побољшању креативности и посвећености, повећању мотивације, учинка и лојалности запослених, постизању планираних пословних и академских резултата, побољшању репутације и позиције установе на тржишту (*Toker*, 2009: 156). Незадовољни запослени су психолошки изнурени, склони одсуствовању са посла и флукуацији (*Andrisani*, 1978; *Chen et al.*, 2006; *Dickter et al.*, 1996; *Lee et al.*, 1999; *Sekoran & Jauch*, 1978; *Spector*, 1997). Индиректни трошкови који произилазе из незадовољства послом су обуке, регрутовање нових запослених, неефикасно учење, што може утицати и на смањење базе потенцијалних корисника (*Brown & Mitchell*, 1993). Наведено указује да задовољство запослених не би требало игнорисати, међутим, само незнатан број установа се озбиљно баве овом проблематиком. (*Toker*, 2009: 156)

Имајући у виду промене којима је високо образовање изложено последњих неколико година, постоји растући интерес за истраживање задовољства запослених, односно препознавање мотива, потреба и очекивања запослених и предузимање мера за њихово испуњавање, побољшавање и превазилажење. Пре свега, зато што су високошколске установе осетљиве на промену састава запослених, јер од њих зависи ефикасност, ефективност, агилност и отпорност установе.

Установе које показују интересовање за добробит запослених, њихово усавршавање и напредовање и наглашавају потребу за сарадњом, негују вредности хуманистичке културе. Таква култура је ефикаснија од оне која наглашава значај моћи, контроле и конкурентске предности (Cooke & Rousseau, 1988; Wilkins & Ouchi, 1983). Kotter & Heskett (1992) сматрају да су запослени у хуманистичком окружењу задовољнији и лојалнији и самим тим спремнији да допринесу успеху установе. Они су спремни да се активно укључе, подрже главне иницијативе и промене (Rousseau, 1990) и са ентузијазмом пружају услуге високог квалитета својим корисницима (Gittell, 2002; Schneider and Bowen, 1995). (Bellou, 2007: 512-513)

4.3.3.1 Мотиви, потребе и очекивања запослених

Циљ утврђивања потреба и очекивања запослених је њихова мотивација и укључивање у све активности са циљем повећања задовољства корисника и осталих заинтересованих страна. Институционални лидер и менаџмент имају посебну одговорност у подизању мотивације запослених, јер је мотивација запослених једна од основних претпоставки успостављања и ефективног функционисања установе у целини. Кључ успешности савремених установа лежи у ослобађању стваралачког потенцијала запослених и максималном коришћењу расположивих ресурса. Задовољни запослени, адекватно мотивисани и правилно усмерени доприносе остваривању циљева установе, и постизању и одржању пословне и академске успешности и изврности. Институционални лидер и менаџмент треба да идентификују потребе запослених у погледу:

- заслуга за постизање циљева и ефеката у погледу задовољења захтева корисника и других заинтересованих страна;
- задовољства на раду;
- развоја компетенција и знања;
- могућности напредовања на послу.

Многи теоретичари су се бавили истраживањем сложене природе човековог понашања у контексту унутрашњих механизма који га покрећу на одређене активности. У менаџмент литератури познате су бројне теорије мотивације, међу којима су Теорије садржаја, Теорије процеса и Теорије принуде, које објашњавају шта људе мотивише на рад и како се одвија процес мотивације (Настасић, 2006: 42-46).

Најчешћи мотиватори у вези са послом су: новац, сигурност запослења, природа посла, знање, професионални развој, постигнуће, признања, самосталност у раду, лични допринос, статус, могућност напредовања, моћ, услови рада, здравствена заштита, међуљудски односи, квалитет менаџмента, организациона култура и друго. Када говоримо о запосленима, колико је важна улога институционалног лидера и менаџмента, толико је важна и лична одговорност сваког запосленог по питању сопствене мотивисаности и односа према послу. (Ристић, 2008, 40-42)

Свеопште промене (види 3.9.1) условиле су и промене у приступу човеку као кључном ресурсу сваке установе. Запослени постају захтевнији и новац више не представља једино мотивационо средство у извршавању радних задатака и активности. С друге стране, уочава се и контрадикторна природа човека. Поред способности човека за симпатијом, изражавањем позитивних емоција према сарадницима и корисницима, његова друга страна указује на све чешћу деструкцију, показивање непријатељства, и сл.

Основни проблеми са којима се теоретичари суочавају у истраживању проблема мотивације су следећи (Јовановић Божинов, и др., 2007):

- мотиви се могу само претпоставити, али не и видети;
- потребе су динамичког карактера, мењају се током времена и
- људи су различити, што упућује на низ подстицаја који могу произвести иста или различита понашања.

Ликерт је развио теорију мотивације по којој запослени у установу уносе своје ставове, критеријуме вредновања и циљеве. Запослене треба мотивисати да учествују у реализацији циљева установе, као и да своје понашање прилагоде потребама и захтевима установе, студената и заинтересованих страна. Simons и March разликују мотиве који наводе запослене да

се понашају у складу са циљевима установе и мотиве који су супротни, чиме запослени исказује своје незадовољство. Полазне претпоставке ових теорија добијене су анализом резултата истраживања вршених у оквиру бихејвиористичких теорија, у вези са понашањем запослених. Човек је под различитим утицајима подложен променама понашања. Често је нерационалан и непредвидив у својим очекивањима и потребама, које се не морају увек задовољити само материјалним подстицајима. Ако запослени не види логичку повезаност између награде и свог ангажовања, он се неће довољно ангажовати на послу. Мотивација за повећано ангажовање је много сложенија, јер на њу утиче: начин контроле рада, врста и природа посла, систем награђивања, сарадња са другима на реализацији задатка и сл.

У наставку су приказане Теорије садржаја (Слика 4.7) развијене током индустријског периода (од 1940. до 1970. године), када је главни фокус је био на продуктивности и материјалном расту (SMP Dahlgaard & Kondo 2000).



Слика 4.7. Модел Теорије садржаја

Извор: Stoner, A., F., Wankel, C., (1986), Management, Prentice – Hall International, INC, New Jersey, p. 421

Међутим, ове теорије су и данас актуелне. Теорије садржаја настоје да открију групе потреба или мотива које запослени настоје да остваре у установи. Уколико их менаџери мотивишу на прави начин, запослени су спремни на улагање додатних напора. Заговорници ове теорије су: Maslow (1943 и 1954), Herzberg et al. (1959 и 1966), McGregor, McClelland (1961) и Alderfer (1972).

Такође, треба истаћи да се фокус стално помера од нижих ка вишим нивоима потреба, а да са повећањем богатства и нивоом образовања и расте свест о унутрашњим мотивационим факторима (самоостварење, уважавање и задовољење друштвених потреба).

Масловљева хијерархија потреба (1954) је најпознатија теорија на којој се, упркос неколико критика (Hall & Nougaim 1968; Lawler & Suttle 1972; Wahba & Bridwell 1976; Robertson et al. 1992), заснива већина теоријских приступа у области мотивације. Maslow сматра да ће човекова реакција бити различита, зависно од степена задовољења основних потреба и редоследа њиховог остваривања током живота (Слика 4.8):

1. **Физиолошке потребе** – потребе за храном, пићем, одмором, „кровом над главом“. Остваривање ових потреба остварује се зарадом.
2. **Потребе сигурности** – потреба за физичком сигурношћу, сигурношћу радног места (заштита од могућих повреда и болести) и психолошка безбедност (стрес, фрустрације и сл.).
3. **Друштвене потребе** – потреба за припадношћу одређеним социјалним групама. У радним срединама, задовољавајућа социјална припадност настаје када појединац прихвата групне напоре и успехе као своје.
4. **Потребе за уважавањем** – потреба за самопоштовањем и уважавањем од стране других. Код појединца се јавља потреба за уважавањем, положајем, моћи.
5. **Самоостварење** – потреба за знањем, разумевањем, потврђивањем сопствених вредности на ширем плану.

Осим тога, потребе установе нису битно другачије од наведених потреба људи (Hoyle, 2008: 3-4):

1. **Физиолошке потребе** установе су оне које јој омогућавају опстанак. Најчешће профит долази на прво место, јер установа не може да опстане, ако у дужем периоду трпи губитке. Али и функционалност је од суштинског значаја. Пружена услуга мора да испуњава сврху.

2. **Безбедносне потребе** установе обухватају безбедност запослених, студената и осталих заинтересованих страна, али и безбедност и сигурност целокупне имовине установе, укључујући имовину корисника.
3. **Друштвене потребе** установе огледају се у односу установе са окружењем и друштвом у целини, као и кроз стварање и развијање веза са другим организацијама.
4. **Потребе за уважавањем** установе огледају се у потреби за статусним симболима, добијањем награда и признања, коришћењем престижног простора и опреме, поседовањем ствари које установи повећавају углед и престиж на тржишту и пред државним органима.
5. **Потребе за самоостваривањем** установе огледају се кроз стални интерес установе за развој пословања и жељу да постане већа, као и кроз тражење изазова и преузимање ризика.



Слика 4.8. Хијерархија потреба према Maslow

Извор: Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.

Сем наведеног, *Maslow* (1954) је класификовао вредности на следећи начин: правда, правичност, поштење, уредност и слобода, сматрајући их директним предусловом за задовољење хијерархије потреба. У литератури о посвећености организацији и мотивацији, кључне вредности су описане као димензије организационе (*Campbell, Dunnette, Lawler and Weick, 1970; DeCotiis and Summers 1987*) или радне (*Deci et al. 1989.*) климе. Основна претпоставка је да се више потребе из ове хијерархије појављују тек након што су задовољене, највећим делом или потпуно, све потребе нижег нивоа. Такође, када се једна потреба задовољи, опада значај њене мотивационе улоге. Међутим, када се нека потреба задовољи, друга брзо заузима њено место, тако да људи увек теже да задовоље неку потребу. Хијерархијска уређеност потреба није доказана у пракси, а један од разлога може бити то што одређене потребе имају различити значај за различите људе.

McClelland (1955 и 1961) је идентификовао три кључне људске потребе: друштвене, моћ и достигнуће, које одговарају трима људским потребама које се налазе на врху Масловљеве хијерархије. Теорија коју је поставио *McClelland* зове се Мотивациона теорија достигнућа, јер је достигнуће наглашено као моћан покретачки фактор.

Herzberg et al. (1959) су развили такозвану **Херцбегову теорију два фактора**, према којој мотивацију запослених регулишу две групе фактора: хигијенски и мотивациони (Слика 4.9).

Присуство и одсуство незадовољства одређују хигијенски фактори, а присуство и одсуство задовољства одређују мотиватори. У хигијенске (екстринзичне) факторе убрајају се зарада, статус, сигурност, пословна политика и администрација, радни услови, контрола, односи са колегама и надређенима, односно очекивани услови. Када се ови услови обезбеђени, незадовољство не постоји, али запослени неће бити задовољни, односно нису мотивисани да раде боље и више, нити значајније побољшавају перформансе. Мотивациони фактори су интринзични и обухватају: остварење, признања, одговорност, изазовност посла, могућности за учење, напредовање на послу и лични развој, идентификовани су као фактори који подстичу запослене да раде боље и више. Интринзични фактори задовољства се дефинишу као персоналне вредности у смислу креативности, могућности за ангажовање средстава, будући развој и стабилност који проистиче из садржаја посла (*Kuo et al., 2008, Toker, 2011: 157*).

Алдерферов модел потреба (1972) познат под називом *ERG (existence, relatedness & growth)*, указује да запослене покрећу три врсте потреба (види Слика 4.10): егзистенцијалне (*Existence*), потребе повезивања (*Relatedness*) и потребе развоја (*Growth*).

Имајући у виду претходно описан модел, егзистенцијалне потребе су физиолошке и потребе сигурности, потребе повезивања су друштвене потребе, док се развојне потребе односе на жељу запослених да уче и да се усавршавају. Ова теорија је добила далеко више потврда у пракси и емпиријским истраживањима, јер међу потребама нема односа надређености и подређености.



Слика 4.9. Херцбегова теорија два фактора
Извор: Herzberg, F., Mausner, B. and Synderman, B. B. (1959), *The Motivation to Work*, Wiley, New York, NY.

Слика 4.10. Алдерферов модел потреба
Извор: Alderfer, C. (1972). *Existence, relatedness, & growth*. New York: Free Press.

Табела 4.3 даје преглед различитих теорија садржаја у односу на одговарајући контекст организације.

Табела 4.3. Преглед теорије садржаја и организационе примене

Maslow (1954)	Herzberg (1959)	McClelland (1961)	Alderfer (1972)	Организациони контекст
Самоостварење	Остварење	Потребе остварења	Развој	Самоиспуњење људског постојања
Потребе за уважавањем	Одговорност Сам рад Развој Признање	Моћ		
Друштвене потребе	Напредовање Међуљудски односи	Потреба за припадањем одређеним групама	Потребе повезивања	Социјално припадање
Потребе сигурност	Сигурност посла Политика организације Физичко радно окружење			
Физиолошке потребе	Плата		Егзистенцијалне потребе	Економско гледиште

Извор: Dahlgaard, S.M.P., Dahlgaard, J.J., (2003), *Towards a holistic understanding of human motivation: core values – the entrance to peoples commitment*, *AI & Soc*, 17. pp. 153

Мотивација и осећај припадности су покретачи ефикасног понашања сваког запосленог. Мотивација се дефинише као понашање запослених оријентисано према остваривању очекиваних резултата (циљева) на нивоу установе, студијског програма уз истовремено задовољавање његових личних потреба, циљева и амбиција. Оптимална мотивисаност постиже се ако су усклађене три категорије циљева: егзистенција (тренутни циљеви), амбиције запослених (дугорочни циљеви) и циљеви организације (дугорочни и краткорочни). Повећање мотивације је један од основних задатака менаџмента. Мотивација на радном месту се може обезбедити на различите начине. Запослени могу себе мотивисати кроз тражење, проналажење и обављање посла који задовољава њихове потребе или их барем води ка очекивању да ће њихови циљеви бити испуњени, а самим тим и потребе задовољене. Начини мотивације који произилазе из само-мотивације, имају много дубљи и трајнији ефекат, пре свега зато што су својствени појединцу и нису наметнути споља. Запослени могу бити мотивисани од стране менаџмента путем награда у виду веће зараде, похвала, унапређења, али и казни, као што су критике, дисциплинске мере, умањење зараде, итд. Мере које произилазе из овог начина имају брз и снажан ефекат, који брзо нестаје.

Мотивација запослених има велики значај у установама које се налазе у фази транзиције и великих промена. У тим ситуацијама кључно је обезбедити да запослени буду носиоци промена и трансформације, јер на тај начин пружају мањи отпор променама. Најбољи начин је укључивање свих запослених, интензивна комуникација и додељивање одговорности и овлашћења да своју креативност и знања, вештине и способности користе за спровођење промена.

4.3.3.2 Задовољство послом и перформансе запослених

Задовољство послом и перформансе запослених анализирали су многи истраживачи (*Arnold & Davey, 1999; Boshoff & Tait, 1996; Hartline & Ferrell, 1996; Herrington, 1999*). Многе студије (почевши од *Brayfield & Crockett, 1955*) потврђују претпоставку да су задовољнији запослени продуктивнији, што утиче на повећање профита њихових организација, а имајући у виду значај наведеног, истраживање се наставља (*Katzell et al. 1992*). *Balzer et al.* (1990) су утврдили да су задовољни запослени ефективнији и ефикаснији при испуњавању додељених задатака, па многи истраживачи (*McGregor, 1960, Arnold & Davey, 1999; Hartline & Ferrell, 1996, Locke, 1976*) тврде да задовољство послом утиче на перформансе установе. Међутим, у студији коју су спровели *Brown & Peterson* (1993) корелација између перформанси запослених и задовољства послом је само 0.15. Резултати повезаности задовољства послом и варијабли које одређују перформансе (мотивисаност да пренесе знање, флукуација запослених и одсуствовање са посла) прилично су разнолики. *Barbash* (1979: 16) наглашава да „не постоји убедљив доказ о постојању директне узрочно-последичне везе између задовољства послом и продуктивности“. *Porter & Lawler* (1968) су закључили да су перформансе покретач за задовољство послом. Такође, виши ниво задовољства послом у вези је са друштвено одговорним понашањем (*Smith, Organ, & Near, 1983*).

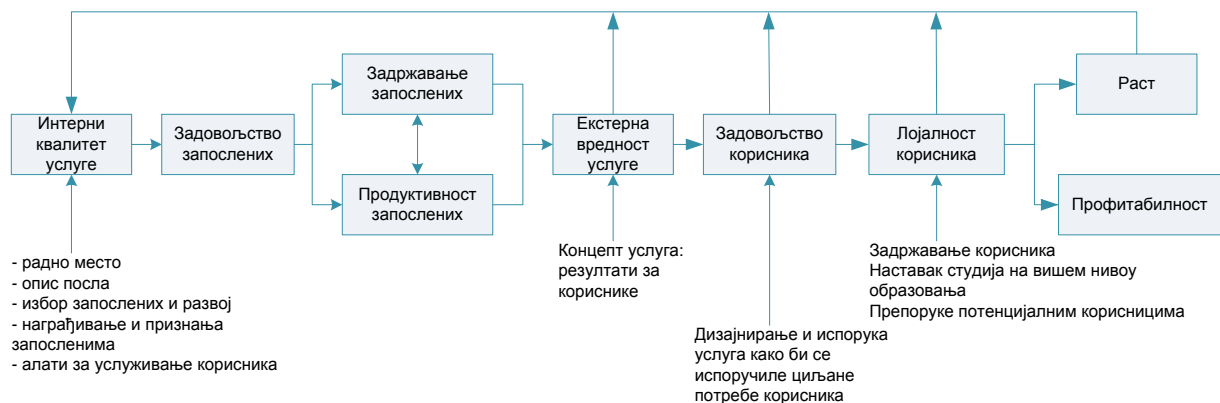
Прве студије на ову тему указале су да су задовољство послом и радни учинак, односно квалитет и обим обављеног посла, као и однос запосленог према радним обавезама, међусобно повезане варијабле. Међутим, њихова међузависност је слаба са ниском централном тенденцијом и великим варијацијама међу корелацијама. Студија коју су спровели *Iaffaldano et al.* (1985) показује слабу међузависност ових варијабли, као и су да су резултати које су указивали на јаку корелацију непоуздани због малог узорка. Истраживања од 1960-их до раних 90-их година XX века била су неконзистентна и са супротстављеним доказима о овом односу (*Katzell et al. 1992*).

У стварању квалитета учествују запослени са одређеним перформансама, пре свега у погледу знања, вештина, способности, искуства и мотивације. Претходне анализе јасно указују на сложеност односа задовољства корисника и задовољства запослених. Логично је да постоји одређена зависност између ове две променљиве. Међутим, не постоји значајан број студија које ове две варијабле доводе у корелацију, мада је у неколико студија ипак потврђена ова интуитивна хипотеза. *Schneider* (1980) је тврдио да задовољство послом један од главних разлога разлике у перцепцији квалитета услуге. Задовољни запослени пружају услуге високог квалитета, спремнији су да помогну корисницима и „чине кориснике задовољним“ (*Locke & Latham, 1990; Weatherly & Tanski, 1993; Zeithaml & Bitner, 2000: 287*). Уколико је корисник незадовољан комуникацијом са запосленим тешко да ће бити задовољан пруженом услугом (*Rogers, et al., 1994*). (*Xie, 2005: 45-46*)

Bellou (2007: 512) је спровела студију, засновану на ставу *Darby et al.* (1997), којом је потврђено да је степен задовољства корисника повезан са усредсређеношћу запослених на кориснике. Осим тога, *Hartline & Ferrell* (1996) указују да усредсређеност запослених на потребе корисника зависи од односа менаџмент-запослени, који је између осталог одређен организационом културом. (*Bellou, 2007:512*) Пошто је утврђено да код студената постоји позитивна корелација између перцепције квалитета услуге образовања и задовољства, логично је да треба да разумемо да ли и како задовољство запослених утиче на искуство корисника у вези са квалитетом услуге.

Kroncke (2006) је у оквиру пројекта „Међузависност задовољства наставног особља и студената у високом образовању“ трагала за разумевањем различитих аспеката који доводе до ове

међузависности. Између осталог она је анализирала студије које су спровели *Wilson et al.* (2004) и *Ostroff* (1992). *Wilson et al.* (2004) су у свој студији покушали да утврде да ли задовољство запослених утиче на перформансе услуге. Најважнији резултат њиховог истраживања је да образовне установе, као услужне организације, „не би требало да игноришу задовољство запослених у процесу реализације услуге“, као и да треба спровести више студија о факторима који доводе до вишег нивоа задовољства и запослених и корисника. *Ostroff* (1992) је дошао до сличних резултата. Високошколске установе у којима је наставно особље задовољно послом, ефикасније су од установа чије наставно особље је мање задовољно. Сем тога, *Ostroff* (1992) је анализирао да ли задовољно наставног и ненаставног особља утиче на запошљавање, или је задовољство карактеристика појединца, што би требало да има утицај на понашање менаџмента и управљање факторима који утичу на задовољство запослених. Слика 4.11 приказује утицај задовољства запослених на задовољство студената.



Слика 4.11 Утицај задовољства запослених на задовољство студената

Извор: Liebenberg, J., Barnes, N. (2004). Factors Influencing a Customer-Service Culture in a Higher Education Environment, *SA Journal of Human Resource Management*, 2 (2), p. 3.

4.3.3.3 Мерење задовољства послом

Задовољство послом је предмет бројних студија у области психологије и менаџмента (*Balzer et al.*, 1990; *Schermerhorn*, 1997), а може се мерити директно и индиректно. Директно мерење значи да се кроз интервјуе или упитнике анализира задовољство запослених. Проблем са овом врстом мерења је то што запослени, под утицајем различитих фактора, могу да буду недовољно искрени приликом одговарања на питања. Индиректно мерење значи да се задовољство послом преиспитује анализом других података које установа редовно прикупља у вези ангажовања и перформанси запослених. При мерењу задовољства послом треба оцењивати различите аспекте посла, јер се посао састоји од улога, задатака, одговорности, овлашћења и резултата (*Locke*, 1976), а запослени могу имати различиту перцепцију и различит ниво задовољства у вези појединачног аспекта (варијабле). Међутим, ако се задовољство послом мери само варијаблама, може да се деси да не пружа тачан показатељ укупног задовољства послом.

На основу ранијих студија (*Smith, et al.*, 1969) задовољство послом може се мерити на основу пет специфичних аспеката (додељен посао, зарада, промоција, начин контроле и сарадња са колегама), као и на основу укупне оцене задовољства запослених послом. У студији коју су реализовали *Wanous, Reichers, & Hudy* (1997) коришћена је само једна варијабла за мерење општег задовољства послом, што се показало као прихватљиво мерење. (*Xie*, 2005: 46-48).

Инструмент *Brayfield-Rothe Index (BRI)* према *Brayfield & Rothe* (1951) садржи 18 варијабли за мерење укупног задовољства послом, мада су неке од ових варијабли застареле, *BRI* је даље веома поуздан инструмент, повезан са другим мерама задовољства послом. *Job Diagnostic Survey measure (JDS)* према *Hackman & Oldham* (1975) је познат метод за мерење задовољства послом применом пет различитих варијабли које обухватају: посао, сараднике, праћење и вредновање резултата запослених, зараде и могућности за напредовање. *JDS* се сматра најбољим избором када анкетирани запослени нису превише заинтересовани да одговарају на питања или желе да што пре попуне упитник. У неколико студија израчуната је средња

вредност наведених пет варијабли, како би се добило укупно задовољство послом и констатовано је да средње вредности боље одражавају задовољство послом (*Brown & Peterson, 1993*).

Сем наведених инструмената за мерење задовољства запослених могу се користити и: скала личности *General Motors (Kunin, 1955)*, Портеров инструмент (*Porter, 1962*), Индекс описа посла (*Job Description Index - JDI (Hulin & Blood, 1968)*).

У овом раду за мерење задовољства запослених коришћен је упитник задовољства запослених који су успосавили *Weiss, Dawes, England, & Lofquist (1967)*.

4.3.4. *Модели за мерење задовољства студената*

Највише руководство установе треба да прати напредак у постизању планираних резултата у односу на мисију, визију, политику, стратегију и циљеве на свим нивоима и у свим релевантним процесима и функцијама у установи. Мерења и анализе треба да се користе за праћење тог напретка, сакупљање и обезбеђење неопходних информација за вредновање перформанси, идентификовање ризика и прилика, али и области за побољшање пословања, као и ефективно доношење одлука и предузимање одговарајућих мера.

Мерење задовољства корисника је комплексан процес, који често даје непотпуне и недовољно прецизне податке, пре свега због високог степена субјективности оних који оцењују. Да би менаџмент установе могао да доноси одлуке засноване на релевантним чињеницама, треба спровести ефективна и ефикасна мерења, прикупљање и анализу података. Једна од најзначајнијих активности у поступку праћења, мерења и анализе задовољства корисника је израда методологије и у оквиру тога избор одговарајућих индикатора који ће указати на перцепцију квалитета услуге од стране корисника и ниво њиховог задовољства. Прве теоријске основе за мерење задовољства корисника поставио је *Oliver (1980)* у свом моделу непотврђеног очекивања који се може приказати изразом:

$$S=f(O, P)$$

где су:

- S - функција задовољства корисника;
- O - очекивања корисника;
- P - уочљиве (тестиране) перформансе услуге.

Уколико услуга испуњава и превазилази очекивања, корисник ће бити задовољан и обрнуто.

Аналитичке методе за мерење задовољства еволуирале су током времена и могу се поделити на четири генерације, од којих свака има различит фокус⁷:

1. Прва генерација метода за мерења била је **фокусирана само на оцењивање задовољства**. Приоритетне области за спровођење корективних и мера за побољшавања одређиване су на основу најниже оцене задовољства, без разматрања значаја која иста има за кориснике. Мерни системи су били врло једноставни и давали су слабу основу за доношење одлука.
2. Друга генерација метода за мерења **фокусирана је на вредновање задовољства и значаја**. Приоритетне области за спровођење корективних и мера за побољшавања су подручја са високом значајем и ниском оценом задовољства. Са становишта доношења одлука, овај метод је ефикаснији у односу на претходни, али има неколико недостатака и системских грешака, које су потврђене упоређивањем са наредним генерацијама.
3. Трећа генерација **фокусирана је на концепт свеукупног задовољства**. Проблеми се решавају груписањем питања, а уводе се и једноставни статистички модели за израчунавање корелације.
4. Системи за мерење четврте генерација **фокусирани су на израчунавање значаја кроз моделе узрочности**. Ова генерација модела је супериорнија у односу на претходне, јер елиминише одступања мерења. Упитник је знатно једноставнији са циљем да се

⁷ http://relationmonitor.dk/uk/analysis/about_our_research/methodical_development

успостави ранг, који је у складу са објективним индикаторима. Снага ових модела заснива се на налажењу узрока, при чему су елиминисане слабости метода претходних генерација.

Постоје различити приступи и модели за мерење задовољства корисника, међу којима се као најпознатији издвајају:

- Концептуални модел задовољства корисника;
- Модел корисничког поимања услуге и задовољства;
- Каноов модел;
- Амерички индекс мерења задовољства корисника (*ACSI*) и
- Европски индекс мерења задовољства корисника (*ECSI*)

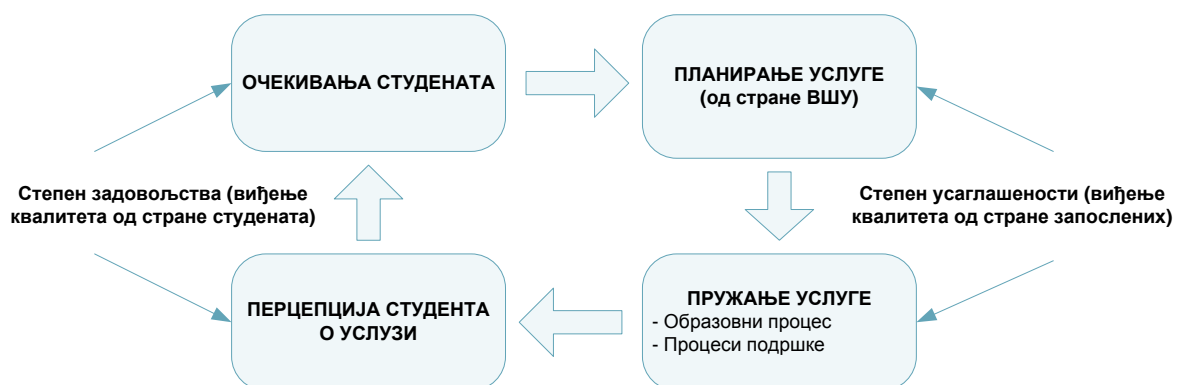
а који су објашњени у наставку.

4.3.4.1 Концептуални модел задовољства корисника

Концептуални модел задовољства корисника (Слика 4.11) објашњава однос између перспективе установе и корисника у погледу квалитета услуге (*SRPS ISO 10004:2013*, Прилог А2: 34). Модел је прилагођен потребама овог рада.

Високошколска установа мора да успостави редовно годишње планирање свих активности које се односе на образовни процес и наставну подршку, којим се дефинише услуга коју установа намерава да испоручи, као и потребни ресурси. Ово генерално представља компромис између идентификовања, разумевања и комуницирања очекивања корисника у оквиру установе и способности установе, њених интерних интереса, као и техничких ограничења, законске и друге регулативе, које важе за установу и услуге које пружа. Основу планирања чине акредитовани Студијски програми и резултати њиховог праћења, вредновања, преиспитивања и унапређивања у складу с Законом, општим актима и документованим системом менаџмента квалитетом.

При планирању за нову школску годину, а са циљем ефективне и ефикасне реализације услуге на нивоу установе и акредитованих студијских програма, спроводе се следеће активности: планирање ангажовања наставног особља; планирање потребних средстава у настави; припрема документације о студијским програмима; упис студената у прву годину студирања; израда Наставног календара (распоред часова); упис студената у наредну (вишу) годину студирања; расподела студената по групама за наставу; припрема наставних средстава; планирање реализације практичне наставе и студијских посета и уношење података у базу података о студентима (ВО-ПР-012: 12).



Слика 4.12. Концептуални модел задовољства корисника

Извор: Прилагођено према *SRPS ISO 10004:2013*, Менаџмент квалитетом - Задовољство корисника - Упутства за праћења и мерења, Институт за стандардизацију Србије, Београд

Образовни процес је основна и приоритетна делатност чија се реализација успоставља и непрекидно унапређује у складу са академским принципима, принципима менаџмента квалитетом и захтевима студената и осталих заинтересованих страна. У складу са Законом о високом образовању и општим актима установе, образовни процес се дефинише кроз садржаје студијских програма, наставне методе и наставна средства, систем провере исхода и знања

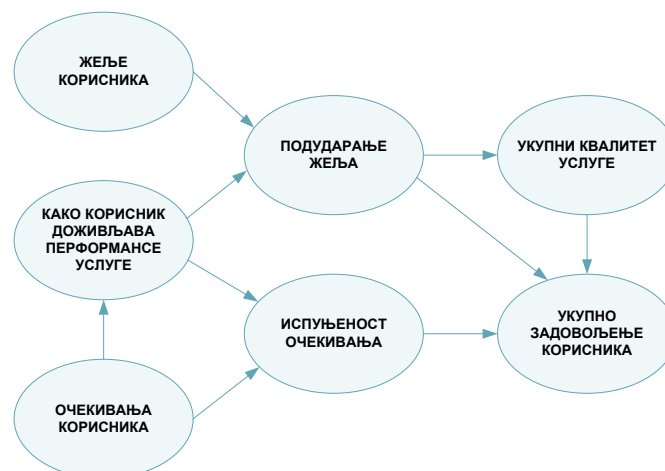
студената, праћење напредовања студената и помоћ студентима у учењу. Управљање реализацијом образовног процеса је стална циклична активност. Исходи образовног процеса непрекидно се прате кроз рад студената током наставе, на основу поена стечених у испуњавању предиспитних обавеза и на основу резултата на полагању испита, а који би требало да одговарају квалитету стечених знања, вештина и ставова. Начин оцењивања и критеријуми дефинисани су у програму појединачног наставног предмета и чине саставни део Информатора и студијском програму. Квалитет свих аспеката реализације образовног процеса редовно се преиспитује кроз праћење реализације наставе у току семестра, преиспитивање студијских програма и самовредновање. (БП-ПО-001: 29-30)

Очекивања студената детаљно су објашњена у тачки 4.2.1, а њихова перцепција о услузи у тачки 4.2.3.

Степен задовољства студената је одређен разликом између очекивања корисника и перцепције корисника о услузи коју је установа испоручила, као и аспектима који се односе на саму установу. Први корак у постизању задовољства корисника је разумевање његових очекивања, која могу бити експлицитна или имплицитна, или могу бити таква да нису потпуно артикулисана. Очекивања корисника, онако како их разуме установа, представљају примарну основу за планирање и пружање услуга. Мера до које корисник сматра да пружена услуга и други организациони аспекти испуњавају или превазилазе његова очекивања одређује степен задовољства корисника. Важно је правити разлику између мишљења установе о квалитету пружене услуге и перцепције студената и других заинтересованих страна о истој, као и о другим индивидуалним и организационим аспектима, имајући у виду да ова перцепција одређује задовољство корисника. Задовољство корисника је подложно променама, стога установа треба да успостави процесе за редовно праћење и мерење задовољства корисника. (SRPS ISO 10004:2013, тачка 4.2: 12). „Степен усаглашености“ показује у којој мери је испоручена услуга реализована у складу са планираним поставкама, односно представља виђење квалитета од стране установе.

4.3.4.2 Модел корисничког поимања квалитета услуге и задовољства корисника

Spreng & Mackoy (1996) модификовали су модел корисничког поимања квалитета услуге и задовољства корисника (Слика 4.12), који је поставио *Oliver* (1993). Према овом моделу на укупно задовољство корисника може се утицати на два начина. Установа прво треба да препозна стварне жеље корисника, а затим испуни њихова очекивања. Аутори овог модела наглашавају постојање разлике између „потребе“ корисника, коју они називају „жељом“, и „очекивања“ корисника, као квалитета услуге који корисник очекује, у односу на идентификовану потребу. Неадекватан квалитет услуге, има за последицу незадовољство или изостанак задовољства корисника, а најчешће је проузроковано изостанком спознаје његових истинских жеља или неиспуњавањем његових очекивања у односу на те жеље.



Слика 4.13. Модел корисничког поимања квалитета услуге и задовољства корисника

Извор: Spreng, R.A. & Mackoy, R.D. (1996), An empirical examination of a model of perceived service quality and satisfaction, *Journal of retailing*, Vol. 722 (2): 201-14.

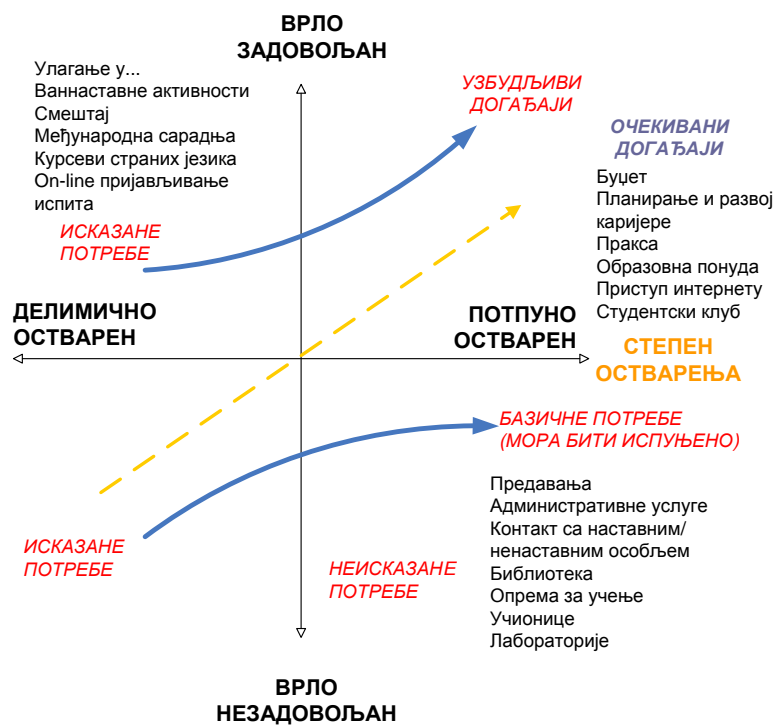
Моделу се додаје и следећих десет атрибута на основу којих се мери однос установе према корисницима (прилагођено према Spreng & Maskoу, 1996):

1. убедљивост запослених;
2. пријатељски однос запослених према студентима и осталим заинтересованим странама;
3. спремност запослених за испуњавање додатних захтева студената и осталих заинтересованих страна;
4. припремљеност запослених за пружање тачних информација;
5. знања, вештине и способности запослених;
6. темељност и пажња коју запослени посвећује студентима и осталим заинтересованим странама;
7. помоћ запослених студентима при доношењу одлука;
8. помоћ запослених студентима и осталим заинтересованим странама у контексту дугорочног планирања;
9. заинтересованост запослених за лични живот корисника;
10. уређеност просторија.

4.3.4.3 Каноов модел мерења задовољства корисника

Нориаки Кано (*Noriaki Kano*) је развио тзв. Каноов модел задовољства корисника, који наглашава постојање атрактивних и обавезних елемената који стварају вредност за кориснике. Каноов модел се користи за категоризацију атрибута на основу очекивања корисника и овакав приступ указује на три основне димензије модела за мерења задовољства корисника: базичне потребе, очекиване потребе и узбудљиви догађаји.

X-оса представља испуњавање захтева, док је на **Y-оси** приказано задовољство корисника. Испуњавање очекиваних захтева доводи до линеарног повећања задовољства корисника, док су узбудљиви догађаји увек у позитивном делу Y-осе и изазивају искључиво осећај задовољства. Одушевљење корисника произилази из бољег и потпунијег испуњења захтева. Квантитативни и квалитативни атрибути услуге високог образовања обухватају све три наведене димензије модела. Слика 4.13 приказује Каноов модел прилагођен услугама у високошколским установама.



Слика 4.14. Каноов модел прилагођен услугама у високошколским установама

Извор: Petruzzellis, L., D'Uggento, A.M., Romanazzi S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities, *Managing Service Quality*, Vol. 16 No. 4, p. 360.

Корисници услуга високог образовања очекују да базичне потребе буду испуњене (акредитовани студијски програми усклађени са савременим светским токовима и стањем струке, науке и уметности у одговарајућем образовно-научном, односно образовно-уметничком пољу; компетентно наставно и ненаставно особље; ефективна и ефикасна организација и реализација наставног процеса; реализација наставе у складу са описом студијског програма, описима предмета и планом извођења наставе из одређених предмета, а према дефинисаном распореду реализације наставе (на предвиђеном месту и у предвиђено време); одговарајући радни простор; коришћење савремене опреме и информационих и комуникационих технологија за извођење наставе и ненаставне подршке). За студента се ове потребе подразумевају, па их често не описује. Најчешће је индиферентан или задовољан њиховим присуством, а изразито незадовољан њиховим непостојањем. Ипак, испуњење базичних потреба не ствара задовољне кориснике. Са друге стране, услуга високог образовања мора да поседује обавезне карактеристике тј. атрибуте како би уопште могла да уђе у тржишну борбу са конкуренцијом, односно високошколска установа и њени студијски програми морају проћи поступак акредитације.

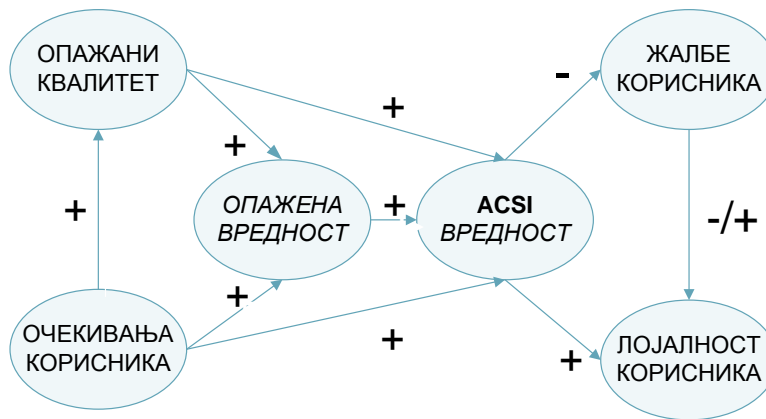
Очекиване потребе и жеље корисника се испољавају кроз високе вредности квалитативних димензија услуге, као што су: поузданост, брзина, тачност, флексибилност, информисаност и др. Очекиване потребе установа најчешће открива кроз различита маркетинг истраживања или истраживања задовољства корисника. Уколико установа испуни очекиване потребе, корисници ће бити задовољни, али је и даље питање у којој мери ће остати лојални.

Корисници су задовољни и лојални уколико високошколска установа превазилази њихова очекивања. То се најчешће остварује кроз пружање додатних услуга, које корисник није ни захтевао и очекивао, постизањем изузетно високог квалитета саме услуге или показивањем већег интересовања за препознавање и испуњавање захтева, потреба и жеља корисника. У сваком случају ради се о „узбудљивим догађајима“, који стварају посебан осећај и задовољство студената и осталих заинтересованих страна. (*Килибарда, Манојловић, 2008*)

Постоје три нивоа задовољства. Ако је квалитет основне услуге, услуга подршке или помоћних услуга високошколске установе испод очекивања студената, јавља се незадовољство, које доводи до промене става студента према установи, што може имати за последицу: одустајање од студија, прелазак на други студијски програм у оквиру исте установе или ширење негативних информација о установи. С друге стране, ако установа испуни очекивања, студенти су задовољни и представљају њене најбоље промотере. Ако карактеристике установе превазиђу очекивања, студент ће бити веома задовољан или одушевљен. (*Kotler, Fox, 1995: 41*). Задовољство корисника постиже се пружањем услуга које задовољавају и превазилазе њихова очекивања, при чему корисници вреднују услуге на бази свеукупне понуде (поређењем димензија квалитета услуге и цене, са понудом конкурентских установа) и одлучују се за најповољнију комбинацију.

4.3.4.4 Амерички индекс задовољства корисника

Амерички индекс задовољства корисника (*ACSI – American Customer Satisfaction Index*) представља једну од најпознатијих техника објективног мерења степена задовољства корисника, која је успостављена 1994. године радом на заједничком пројекту Универзитета у Мичигену и Америчког друштва за контролу квалитета. Њен творац је професор *Claes Fornell*, шведског порекла, који је један од водећих експерата у области мерења и анализе задовољства и лојалности корисника. *ACSI* је првенствено био намењен за мерење задовољства корисника великих индустријских гиганта. Данас овај начин испитивања корисника користе и мање привредне гране и појединачне организације. *ACSI* омогућава организацијама да на основу базичног модела формирају моделе и методе за мерење задовољства корисника по критеријумима који су значајни за њихову делатност. *ACSI* модел утврђује степен задовољства корисника у функцији очекивања корисника, опаженог (добијеног) квалитета и опажене (добијене) вредности (Слика 4.14).



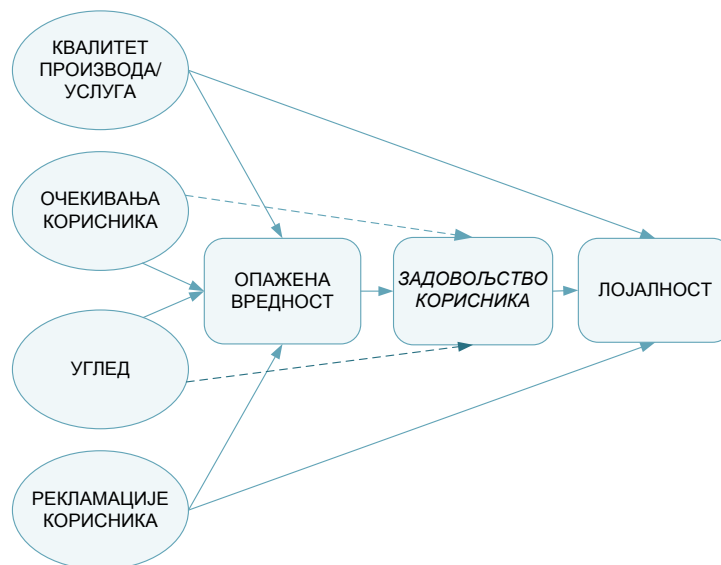
Слика 4.15. ACSI модел

Извор: <http://www.theacsi.org/about-acsi/the-science-of-customer-satisfaction>

ACSI модел је модел узрок – последица. Узроци задовољства приказани су са леве стране модела и обухватају очекивања корисника, опажени квалитет и опажену вредност, који мере задовољство кроз ACSI вредности, а са десне стране су исходи задовољства (жалбе и лојалност корисника исказане кроз задржавање корисника и толеранцију према цени). Узроци и исходи задовољства у вези са услугом високог образовања претходно су детаљно објашњени, а вредност ACSI се налази у пресеку три кључна питања: свеукупно задовољство; неиспуњена или премашена очекивања и поређење са идеалом.

4.3.4.5 Европски индекс задовољства корисника

Европски индекс задовољства корисника (*ECSI – European Customer Satisfaction Index*) је аналитички алат, конципиран да пружи чврсту основу за избор праве маркетиншке стратегије. ECSI модел успостављен је 1999. године на иницијативу Европског фонда за менаџмент квалитетом (*EFQM - European Foundation for Quality Management*), Европске организације за квалитет (*EOQ - European Organization for Quality*) и мреже универзитета и пословних школа. Модел је економетријски и заснива се на анализи узрока који су довели до одређених стања у установи. ECSI модел чине седам латентних променљивих величина: квалитет производа/услуга; очекивања корисника; углед; рекламације корисника; опажена вредност; задовољство корисника; лојалност корисника (Слика 4.15).



Слика 4.16. ECSI модел

Извор: http://relationmonitor.dk/uk/analysis/about_our_research/effektprofil_analysis/european_customer_satisfaction_index_ecsi

Анализом квалитета услуга, очекивања корисника, угледа установе и рекламација корисника одређује се опажена вредност кроз економске индикаторе и друге расположиве статистичке

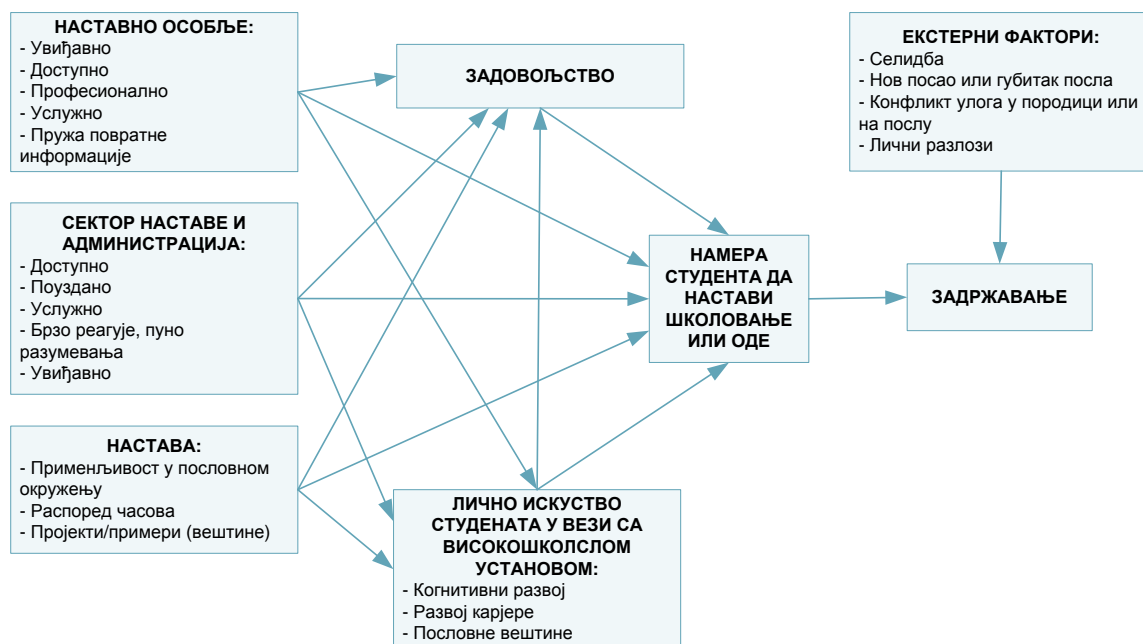
податке. Подаци добијени применом ECSI алата могу се користе за: оцену задовољства и лојалности корисника, прецизно одређивање области у којима очекивања корисника нису испуњена, одређивање фактора који су најзначајнији за стварање задовољних и лојалних корисника, идентификацију потенцијалних препрека на тржишту, предвиђање могућности за раст и развој са циљем унапређења пословања итд.

ECSI и ACSI модели имају сличне методологије. Концепт задовољства корисника и код једног и код другог алата заправо је исти, а разлике се испољавају на националном нивоу. ECSI је прилагођен корисницима из европских земаља, а ACSI је прилагођен америчким корисницима. Није могуће успоставити процес праћења, мерења и анализе задовољства корисника без детаљног истраживања атрибута квалитета услуге. ACSI и ECSI модели представљају основу за моделе задовољства, задржавања и лојалности корисника у високошколским установама.

4.3.5. Модели задовољства, задржавања и лојалности студената

Промене на тржишту високог образовања захтевају да установе усредсреде своју пажњу на утицај задовољства студената на остваривање циљева високошколске установе.

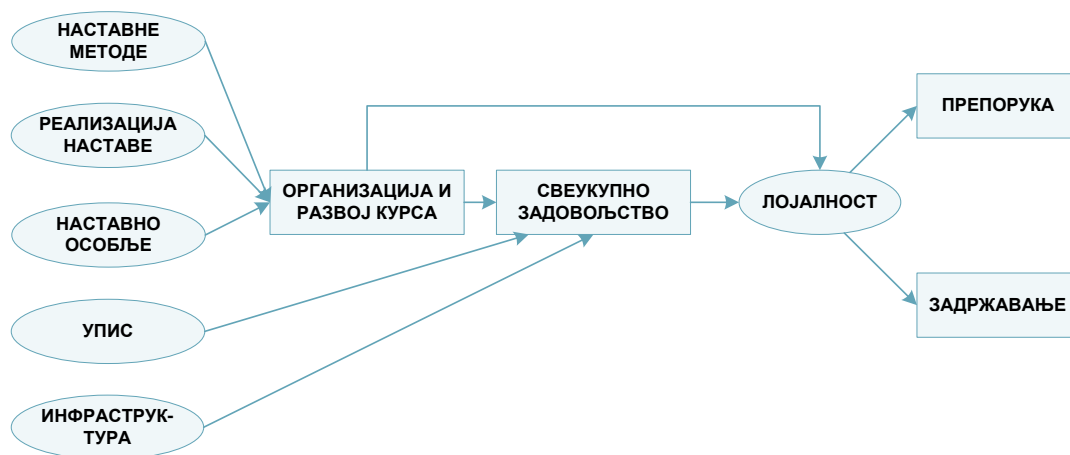
Према Ajzen & Fishbein (1980) ставови студената могу предвидети њихово понашање. Keaveney & Young (1997) су користећи ову теоријску основу успоставили модел који садржи свеобухватан скуп независних варијабли и искуствених процена, а које предвиђају понашање студената у вези са њиховим задовољством, намерама и задржавањем (Слика 4.16). Модел разматра како појединачне варијабле (наставно особље, сектор наставе и администрација, реализација наставе) утичу на искуство студената у вези високошколске установе (изражено кроз когнитивни развој, подршку развоју каријере и стицање професионалних вештина) и на њихово задовољство, односно на одлуку студената да наставе студирање на одређеној високошколској установи или да је напусте. На задржавање студената могу утицати и екстерни фактори, који нису у директној вези за установом као што су: селидба, нов посао или губитак посла, конфликт улога у породици или на послу и други лични разлози. (Kara, DeShields, 2004)



Слика 4.17. Модел задовољства и задржавања студената

Извор: Kara, A., DeShields, O., W., Jr., (2004), Business Student Satisfaction, Intentions and Retention In Higher Education: An Empirical Investigation, MEQ, Fall,

Marzo-Navarro et al. (2005a) су успоставили модел задовољства и лојалности студената за потребе вредновања курсева у оквиру високошколске установе (Слика 4.17).

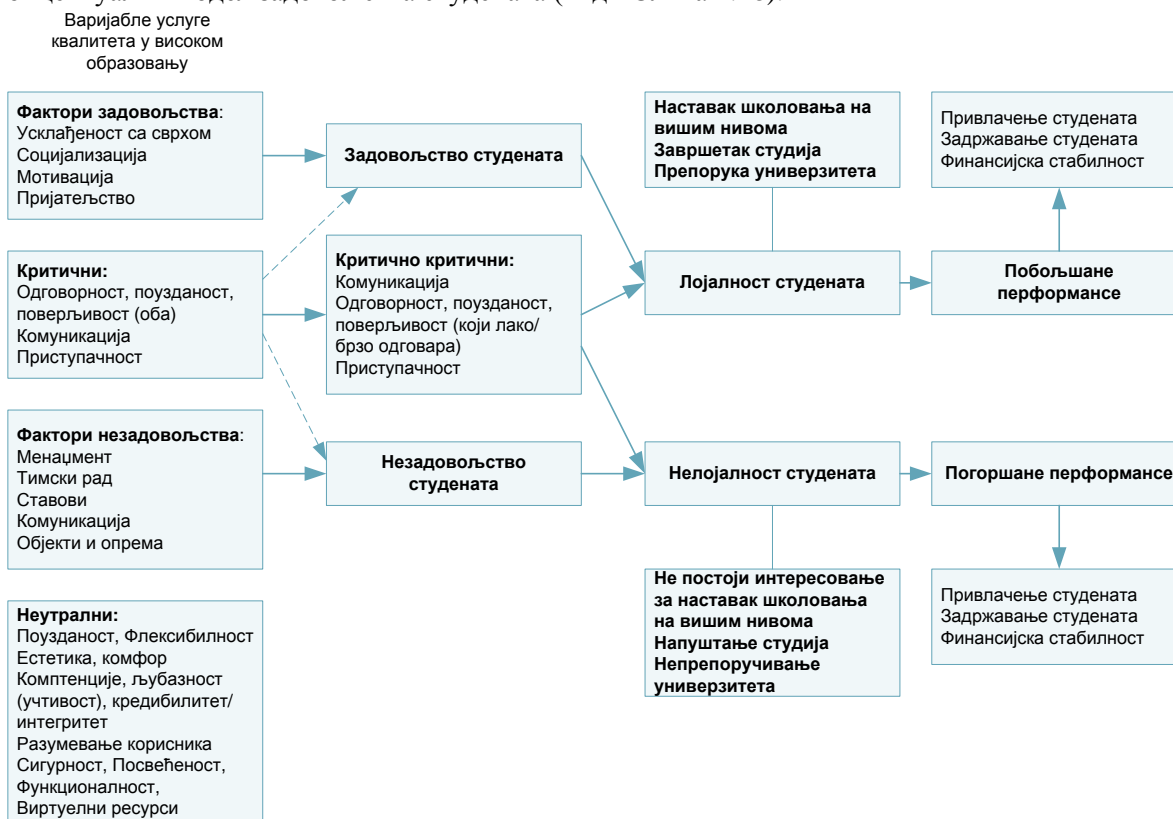


Слика 4.18. Модел задовољства и лојалности студената

Извор: Marzo-Navarro, M., Iglesias, M., P., Torres, P., R. (2005b). A New Management Element for Universities: Satisfaction with the Offered Courses, *International Journal of Educational Management*, Vol. 19, No. 6, pp. 505-526.

Модел разматра следеће групе варијабли: наставне методе, реализација наставе, наставно особље, процес уписа и инфраструктура. Модел је заснован на *ECSI* моделу и прилагођен је високом образовању. Лојалност се мери кроз намеру студената да наставе студије и препоруче установу потенцијалним студентима, што је потврђено и у другим студијама (*Patterson et al.*, 1997; *Browne et al.*, 1998; *Guolla*, 1999; *Mavondo & Zaman*, 2000; *Tsarenko & Mavondo*, 2001; *Lervik & Johnson*, 2003).

Douglas, McClelland & Davies (2008) су, на основу свог искуства у високом образовању, развили концептуални модел задовољства студената (види Слика 4.18).



Слика 4.19. Концептуални модел задовољства студената на основу њиховог искуства у високом образовању

Извор: Douglas, J., McClelland, R., Davies, J., (2008), The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education, *Quality Assurance in Education*, Vol. 16, No. 1, pp. 32

Модел дефинише окружење у коме се реализују предавања, учење и оцењивање, или услуге подршке и указују како фактори квалитета услуга високошколских установа доводе до лојалног понашања, које се манифестује кроз успешан завршетак студија, интересовање за наставак студија и препоруку потенцијалним студентима, а утиче на перформансе установе кроз привлачење и задржавање студената, односно финансијску стабилност установе. Фактори су подељени на оне који изазивају задовољство, незадовољство, неутралне, критичне и критично-критичне. Фактори који изазивају задовољство студената (функционалност, социјализација, мотивација и пријатељство) позитивно утичу на лојалност, што води побољшању перформанси, и обрнуто. Критично-критични фактори (комуникација, одговорност, поузданост, поверење, приступачност) би требало да буду приоритет менаџерима, јер могу довести до промене лојалности студената, односно побољшавања или погоршања перформанси. Резултати истраживања указују да су у оквиру наставе, учења и оцењивања критичко-критични фактори брзина одговора и комуникација. Када су у питању службе подршке критично-критични су приступачност и брзина одговора. Фактори који најчешће изазивају незадовољство су менаџмент, тимски рад, ставови и начин комуникације запослених, и опипљиви део услуге (објекти и опрема).

Главни допринос концептуалног модела задовољства студената је следећи (*Douglas, McClelland, Davies, 2008*):

- идентификован је значајан број фактора, али само неки од њих доводе до промене у понашању;
- главни извори незадовољства студената су ставови запослених, брзина одговора, опипљиви део услуге, тимски рад, комуникација, менаџмент, приступачност и социјализација;
- у складу са *Johnston (1995)* фактори који изазивају незадовољство су понекад, али не увек супротни факторима који доводе до задовољства;
- нематеријални аспекти услуга имају значајан утицај на наставу, учење и оцењивање, и на услуге подршке;
- комуникација и брзина одговора у великој мери утичу на перцепцију квалитета и представљају главни извор задовољства и незадовољства у области наставе, учења и оцењивања. С обзиром да доводе до промене понашања представљају критично-критичне факторе.
- Усаглашеност са сврхом је главни фактор задовољства у вези наставе, учења и оцењивања, али не доводи до значајног незадовољства.

Смањење броја фактора који доводе до негативних искустава није лако, али ако се овај проблем реши на прави начин, доводи до привлачења нових и задржавања постојећих студената и одрживог пословања установе.

У овом раду за мерење задовољства студената коришћен је упитник који су у свом истраживању користили *Helgesen & Nasset (2007)*.

4.4. Праћење, мерење, анализа и побољшавање задовољства корисника

Ако не можеш мерити, не можеш контролисати... Ако не можеш контролисати, не можеш управљати... Ако не можеш управљати, не можеш побољшавати.

Dr. Ray Mundy

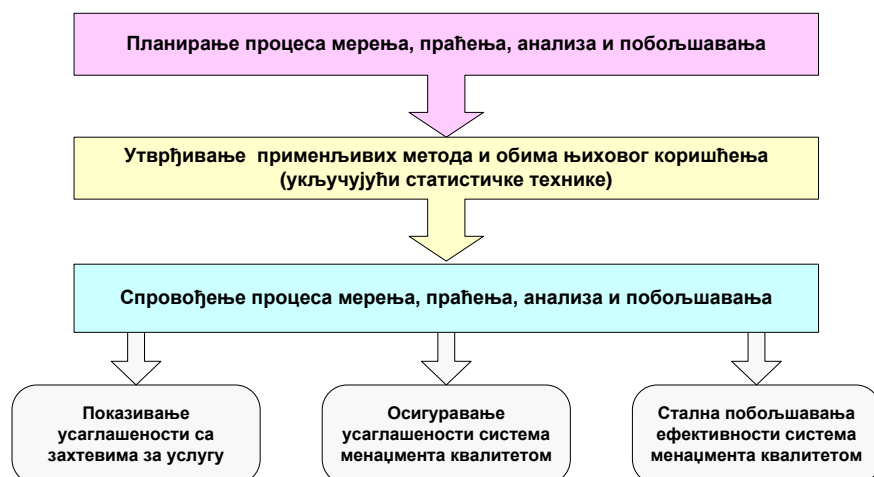
Процеси праћења, мерења, анализе и побољшавања су од виталног значаја за систем менаџмента квалитетом и целокупан пословни систем установе. Ти процеси су у суштини потпроцеси свих пословних процеса и у многим случајевима не егзистирају као одвојени радни процеси. Када се активности праћења, мерења, анализе и побољшавања раздвајају од основних процеса, постоји опасност да ове активности служе циљевима који нису доследно изведени из циљева изворних процеса којима припадају. Потребно је да установа планира процесе праћења и мерења који се односе на: задовољство корисника; перформансе система менаџмента квалитетом; усаглашеност процеса и усаглашеност услуге и резултата услуге. Резултати ових процеса користе се у процесима анализе података, а све у циљу сталног побољшавања

ефективности система менаџмента квалитетом, побољшавања квалитета услуге и задовољства корисника. (прилагођено према *Целетовић, 2011: 295*)

Високошколска установа треба да развија и реализује услуге у складу са законском регулативом, захтевима тржишта, очекивањима студената и других заинтересованих страна и својим могућностима (актуелни студијски програми, компетентни наставници, ефикасан и ефективан образовни процес, одговарајући радни простор и радна средина, подршка процесу учења, итд). Студенти оцењују испоручену вредност (реализовану услугу) поређењем опаженог и очекиваног. Имајући у виду да је задовољство подложно променама установа би требало да има успостављен начин на који мери запажања корисника у вези са устаномом, студијским програмима и наставним особљем, односно у вези са поверењем корисника у установу. Поступак праћења, мерења, анализе и побољшавања задовољства треба да буде систематичан и организационо подржан, тако да омогући планирање, утврђивање применљивих метода и спровођење поступака у дефинисаним интервалима, али и одржавање и побољшавање самог поступка (Слика 4.19). На основу добијених резултата менаџмент, наставно и ненаставно особље треба да предузима потребне корективне мере и мере за побољшавање квалитета основне услуге, као и услуга подршке и помоћних услуга, са циљем повећања задовољства и лојалности студената и осталих заинтересованих страна.

Информације о запажању корисника су једини релевантни подаци на основу којих се може просудити о задовољству корисника. Исте се могу прикупити на различите начине, и то:

- похвале, у облику захвалница и награда, као позитивне информације;
- приговори, као изражавање незадовољства установи (*SRPS ISO 9000:2015*, подтачка 3.9.3: 56). „Приговори корисника су уобичајен индикатор слабог задовољства корисника, али одсуство приговора нужно не подразумева да је реч о високом степену задовољства корисника. Чак и када се са корисником постигне договор о његовим захтевима и када су ти захтеви испуњени, то нужно не значи да је осигуран висок степен задовољства корисника (*SRPS ISO 9000:2015*, подтачка 3.9.2: 56)“. Установа мора да експлицитно или имплицитно одговори или реши приговор. Сем тога треба успоставити механизам којим се прате подаци у вези свеукупног броја приговора; као и њихови трендови и расподела;
- истраживања задовољства студената;
- истраживања мишљења свих заинтересованих страна (запослени, алумни, ментори у организацијама, послодавци, влада, итд).



Слика 4.20. Успостављање процеса праћења, мерења, анализе и побољшавања

Извор: Целетовић, С., (2011). Успостављање и провера система менаџмента квалитетом, ВШСС Београдска политехника, Београд: 298

Потребно је нагласити да се процеси поступања са похвалама и приговорима разликују. Похвале изискују захваљивање, а приговори захтевају акцију, односно предузимање одређених корективних мера, корекција или побољшавања.

Задовољство корисника у високошколским установама може се пратити и на индиректан начин:

- број студената који успешно завршава школовање или наставља школовање на вишем нивоу студија;
- истраживање учесталости и разлога за одустајање од студија;
- директна комуникација са студентима, при чему се треба усредсредити на кључне карактеристике услуге;
- интересовање будућих студената за одређене студијске програме и динамика попуњавања предвиђених уписних квота;
- како су будући студенти сазнали за високошколску установу и њене студијске програме (оглашавање, препоруке (актуелних и дипломираних студената, професора из средње школе, родитеља, пријатеља), презентација установе у средњој школи, сајмови образовања, Интернет (сајт, друштвене мреже и интернет портали), итд). Такође, кандидати на упису се анкетирају зашто су изабрали ту установу у односу на конкурентске установе;
- релевантне информације о перформансама конкурентних установа;
- положај у односу на конкурентске високошколске установе. Праћење померања корисника од или према конкурентским установама је један од индикатора задовољства корисника.

Конкурентска предност постоји када установа одржава предност у односу на своју конкуренцију задржавањем корисника уз проактивне промене (*Porter, 1985*). Успешне високошколске установе су свесне да је то немогуће спровести без праћења, мерења, анализе и управљања задовољством корисника (прилагођено према *Bitner et al., 1994*).

У погледу квалитета услуге, треба се усредсредити на задовољење потреба, очекивања и жеља корисника и пронаћи факторе који повећавају њихово задовољство (*Grönroos, 1990*). Праћење, мерење и анализа задовољства корисника спроводи се са циљем издвајања фактора који утичу на задовољство корисника, изазивају његово одушевљење, али и оних који доводе до одсуства задовољства, као и незадовољства.

Преглед стручне литературе указује на одсуство консензуса у дефинисању концепта квалитета, као и одсуство мерне скала која би била опште прихваћена.

Истраживање задовољства студената путем анкетирања је један од начина да студенти изнесу своје мишљење (*Athiyaman, 1997; Douglas et al., 2006; цитирано према Marzo- Navarro et al., 2005a*), а правилно коришћење ових информација доприноси побољшавању свих аспеката квалитета високошколске установе. Задовољни студенти су лојални, успешно завршавају студије, одржавају контакт са високошколском установом и пружају подршку истој и након дипломирања. Повратне информације од студената омогућавају установи да се добро позиционира у односу на конкуренцију, унапређује своје програме, ресурсе и перформансе и представљају корисне информације за регрутовање и упис нових студената (види *Douglas, Douglas, & Barnes, 2006; Moller, 2006, Gibson, 2010: 251*).

Да би поступак праћења, мерења и анализе задовољства студената и осталих релевантних заинтересованих страна био на прави начин имплементиран у једној установи запослени би требало да делују у складу са следећим водећим принципима (прилагођено према *SRPS ISO 10004:2013: 12*):

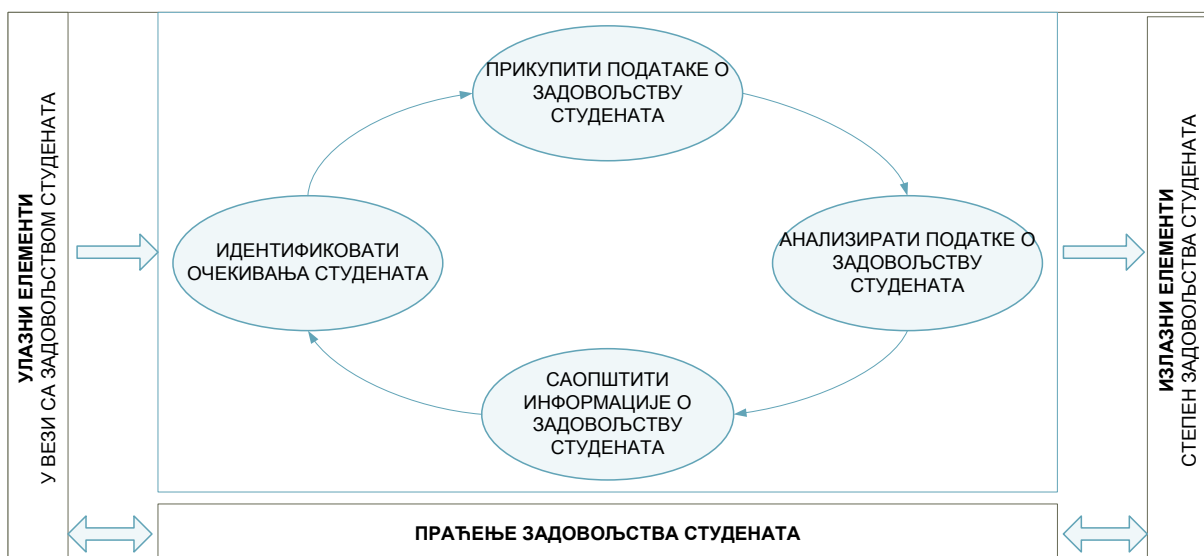
- **Разумевање** – Установа треба јасно и потпуно да разуме очекивања студената и осталих релевантних заинтересованих страна и њихову перцепцију о томе колико добро су та очекивања испуњена.
- **Интегритет** – Установа треба да обезбеди релевантност, тачност и комплетност података важних за задовољство студената и осталих релевантних заинтересованих страна.
- **Релевантност** - Информације добијене из података о задовољству студената и осталих релевантних заинтересованих страна треба да имају смисао и да су корисне.

- **Временски оквир** - Прикупљање и ширење информација треба да се ради у одговарајуће време, конзистентно са циљевима установе.
- **Комуницирање** - Установа треба да осигура да су информације о задовољству корисника саопштене заинтересованим странама, онако како то одговара.
- **Континуитет** - Установа треба да обезбеди да је праћење задовољства студената и осталих релевантних заинтересованих страна редовно и континуирано.
- **Спремност на одговор** - Информације о задовољству студената и осталих релевантних заинтересованих страна треба да буду коришћене као основа за активности којима се подржавају мере за достизање циљева организације.
- **Транспарентност** - Релевантне информације о задовољству студената и осталих релевантних заинтересованих страна и мере које из тог произлазе треба да се поделе са студентима и осталим релевантним заинтересованим странама.
- **Одговорност** - Установа треба да успостави и задржи одговорност за одлуке и мере предузете узимањем у обзир праћења и мерења задовољства студената и осталих релевантних заинтересованих страна.
- **Посвећеност** - Установа треба да буде активно посвећена дефинисању и примени процеса за праћење и мерење задовољства корисника.

У већини установа у Србији једном годишње се спроводе следећи поступци, којима се врши праћење, мерење и анализа задовољства актуелних и дипломираних студената:

- **Студентско вредновање установе** - подразумева вредновање организације и реализације образовног процеса и ненаставне подршке, у циљу сталног побољшавања свих процеса који се одвијају у високошколској установи и повећања задовољства и лојалности студената. Овим поступком може се обухватити анализа одустајања од студија у школској години.
- **Вредновање педагошког рада наставног особља** - које има за циљ редовно праћење и унапређење квалитета наставног процеса, мерењем нивоа задовољства студената педагошким радом наставног особља. Ова оцена узима се у обзир у поступку избора у звање наставника и сарадника.
- **Вредновање стечених компетенција студената** - врши се анкетирањем свршених студената и ментора из организација у којима студенти обављају праксу. Истраживањем је обухваћено задовољство стеченим компетенцијама студената.

Активности праћења и мерења задовољства студената и њихов међусобни однос приказује Слика 4.20 (SRPS ISO 10004:2013: 18).



Слика 4.21. Праћење и мерење задовољства студената

Извор: Прилагођено према Стандард SRPS ISO 10004:2013 Менаџмент квалитетом – Задовољство корисника – Упутства за праћење и мерење, Институт за стандардизацију Србије, Београд: 18

Активности идентификовања очекивања студената (види 4.2.1), прикупљања података о њиховом задовољству (види 4.4.3), анализа података (види 4.4.4) и саопштавање података о задовољству студената (види 4.4.5) су детаљно описане, а приликом њихове реализације наставно и ненаставно особље, представници студената или трећа страна која се ангажује за спровођење ових истраживања примењује претходно наведене водеће принципе.

4.4.1. Планирање праћења, мерења и анализе задовољства студената

Основу за планирање представља Програм и план и Методологија праћења и мерења задовољства корисника, који треба да буду у складу са изазовима са којима се установа суочава и са њеним потребама.

Програм и план праћења и мерења задовољства студената требало би да садржи следеће:

- сврху и циљеве праћења и мерења задовољства студената, који могу да обухвате:
 - вредновање установе у целини, наставног особља или стечених компетенција;
 - добијање информација о специфичним аспектима услуге високог образовања, као што су квалитет организације и реализације образовног процеса и процеса подршке, компетенције и понашање наставног или ненаставног особља;
 - истраживање разлога за приговоре студената;
 - истраживање разлога за губитак удела на тржишту (висок проценат одустајања од студија, смањење броја пријављених кандидата, непопуњене уписне квоте итд);
 - праћење трендова о задовољству студената;
 - упоређивање задовољства студената у односу на друге високошколске установе (прилагођено према *SRPS ISO 10004:2013*: 16).
- релевантне документе;
- обим вредновања по областима (параметрима – индикаторима перформанси);
- динамику реализације;
- потребне ресурсе;
- улоге, одговорности и задужења.

Сврха и циљеви истраживања задовољства студената утичу на то који подаци, када, како и од кога се прикупљају, али и како се подаци анализирају и како се користе добијене информације. Циљеви праћења и мерења задовољства корисника треба да буду дефинисани на такав начин да њихово испуњавање може да се мери коришћењем индикатора перформанси онако како их је специфицирала установа (*SRPS ISO 10004:2013*: 16).

У оквиру методологије поступка праћења и мерења задовољства студената дефинишу се: предмет и циљ истраживања; проблем истраживања и истраживачка питања; истраживачка методологија; истраживачки инструмент; аналитичке јединице и узорак; и начин анализе и приказа резултата.

4.4.2. Утврђивање применљивих метода и обима њиховог коришћења

У процесу планирања највећи изазов представља избор или дефинисање поузданог истраживачког инструмента, односно одабир индикатора и варијабли којима се мери задовољство корисника. Операционализација истраживања врши се са сврхом превођења истраживачког проблема и истраживачких питања на језик индикатора, а са основним циљем повезивања појава и процеса. У овом контексту, често се за одговарајуће индикаторе квалитета услуге користи термин димензије квалитета. У наставку су приказане димензије (индикатори) квалитета услуге и специфичности карактеристичне за високо образовање.

Приликом избора методе (метода) и алата за прикупљање података треба узети у обзир и следеће аспекте (прилагођено према *SRPS ISO 10004:2013*:24):

- заступљеност свих група студената (нпр. студијски програми и године студија) и њихова доступност;
- расположиво време за прикупљање података;
- расположиве *ICT*;

- расположиви ресурси (вештине и буџет) и
- приватност и поверљивост података.

Најпопуларнији истраживачки инструменти за мерење квалитета или перформанси услуге високог образовања су *SERVQUAL* (Parasuraman et al., 1988), *SERVPERF* (Cronin and Taylor, 1992) и *HEdPERF* (Firdaus, 2006a), којим су обухваћене додатне димензије које се односе на високо образовање (Brochado, 2009, 175).

Искуства показују да вредновање активности високошколске установе представља основу за стална побољшавања и повећање задовољства студената и осталих заинтересованих страна и треба да се врши на основу признатих и проверених критеријума. Из наведеног се може закључити да фактори који утичу на задовољство студената нису само у вези са перформансама високошколске установе, већ је велики значај посвећен аспектима живота студената у студентским домовима, које није предмет разматрања у овом раду.

4.4.2.1 Димензије квалитета услуге

Иако не постоји консензус о дефиницији задовољства, постоји сагласност да без обзира на природу услуге, на задовољство корисника утиче велики број димензија (варијабли, индикатора, фактора) (Hartman & Schmidt, 1995). Различити аутори су, у зависности од природе услуге и истраживачког проблема, анализирали различите димензије (по броју и садржају) и покушали да дефинишу опште димензије квалитета услуга. Сем тога, различите групе корисника, по правилу, имају различите захтеве, потребе и очекивања, што треба имати у виду при избору димензија квалитета чијим мерењем би требало да се укаже на ефикасност, ефективност, агилност и отпорност установе. (Chua, 2004)

Најзначајнији допринос развоју модела за оцену квалитета услуге дали су Parasuraman et al. (1990), развојем *SERVQUAL*, инструмента за мерење очекивања и перцепције квалитета услуге од стране студената. Они су идентификовали 10 димензија значајних за оцену квалитета услуге. Касније су Zeithaml et al. (1990) и Berry & Parasuraman (1991) ових десет димензија квалитета свели на пет свеобухватних. Grönroos (2000) је у свом алтернативном оквиру представио седам критеријума квалитета услуге, добијених интеграцијом расположивих студија и концептуалног рада. Табела 4.4 приказује димензије квалитета услуге, које предлажу ови аутори и друге димензије које се могу наћи у репрезентативној литератури.

Табела 4.4. Димензије квалитета услуге

Аутор-и	Димензије квалитета услуге
Sasser et al. (1987)	1. Конзистентност; 2. Распоживост; 3. Ставови; 4. Сигурност; 5. Услови; 6. Целовитост
Haywood – Farmer (1988)	1. Правовременост; 2. Дијагностика; 3. Обавештавање препоруке, смернице; 4. Пажљивост; 5. Знање; 6. Вештине; 7. Срдачност; 8. Прикладност; 9. Љубазност; 10. Комуникација; 11. Поштење; 12. Поузданост; 13. Опремљеност; 14. Решавање жалби; 15. Решавање проблема; 16. Флексибилност
Parasuraman et al. (1990)	1. Поузданост (конзистентност перформанси и поузданости, добра реализација услуге први пут и увек, испуњавање обећања, тачност). 2. Брзина одговора (спремност запослених да пруже услугу на прави начин и у право време, а у складу са потребама корисника). 3. Компетентност (запослени поседују знања, вештине, способности и жељу да пруже услугу на прави начин). 4. Пристапачност (лак приступ испоручиоцу услуге, време чекања на реализацију услуге - заинтересованост за корисника, радно време, локација, итд.). 5. Љубазност (запослени су учтиви, пријатељски расположени и уљудни). 6. Комуникација стално обавештавање корисника на језику који он разуме, ослушкивање корисника, презентација услуге уз објашњење како ће бити изведена и колико ће коштати). 7. Кредибилитет (углед организације, поверење корисника, поштење, личне карактеристике запослених). 8. Сигурност (ослобођеност од опасности, ризика или сумње; физичка сигурност, финансијска сигурност, поверљивост). 9. Разумевање корисника (улагање труда да се разумеју жеље и потребе корисника, уважавање његових специфичних захтева, препознавање сталног корисника). 10. Додирљивост (физички опажај услуге, физички објекти, изглед персонала, алати и опрема неопходна за пружање услуге,

Аутор-и	Димензије квалитета услуге
	физичка репрезентација услуге, други корисници у објекту где се врши услуга).
Zeithaml et al. (1990) Berry & Parasuraman (1991)	1. Поузданост (обезбедити оно што је обећано, тачно и на време). 2. Поверење (осећај сигурности у смислу да запослени знају свој посао и да га обављају са задовољством). 3. Физичке карактеристике (објекти, опрема, изглед запослених). 4. Емпатија (спремност да се кориснику помогне, посматрајући га као себи равног, не изражавајући сажаљење). 5. Одзив (спремност да се кориснику помогне брзо и ефикасно).
Schvaneveldt et al., 1991	1. Тачност; 2. Брзина одговора; 3. Једноставност употребе; 4. Емоције; 5. Окружење; 6. Целовитост; 7. Перформансе
Stewart & Walsh (1989)	1. Поузданост; 2. Тачност; 3. Рад без грешке; 4. Правовременост; 5. Разумевање потреба корисника; 6. Једноставан приступ; 7. Компетентност Знање; 8. Љубазност и поштовање; 9. Услужност при контакту; 10. Кредибилитет; 11. Сигурност; 12. Окружење; 13. Ефективно коришћење технологије; 14. Обештећење; 15. Могућност избора
Grönroos (2000)	1. Професионализам и вештине (запослени има знање и вештине потребне за решавање проблема корисника). 2. Ставови и понашање (запослени брину о корисницима и њиховим потребама, захтевима, жељама и проблемима). 3. Доступност и флексибилност (лак приступ услузи и спремност запослених и менаџмента да услугу прилагоде захтевима и жељама корисника). 4. Поузданост и поверљивост (корисници верују да ће запослени испунити обећања и пружити најбољу могућу услугу). 5. Препознавање неусаглашене услуге и предузимање одговарајућих мера за отклањање неусаглашености (кад нешто крене како не би требало, запослени у директном контакту са корисником треба да предузму мере за отклањање неусаглашености). 6. Радни простор (физичко окружење и други аспекти радне и животне средине). 7. Углед и кредибилитет (корисник има поверење у запослене, ако је услуга коју пружају по свом квалитету адекватна цени, односно истовремено представља вредност за корисника и организацију).

Изворно ауторско

Димензије које су дали *Stewart and Walsh* (1989) и *Haywood-Farmer* (1988) одговарају јавном сектору, односно професионалним услугама, респективно. Међу димензијама квалитета које су дали ови аутори примећују су заједничке или сличне димензије, у складу са дефиницијама истих аутора. Опште димензије и критеријуми квалитета су значајни за концептуално разумевање услуге, али нису и довољни, јер квалитет треба анализирати у специфичној ситуацији (*Lagrosen*, 2001). Сходно томе, опште димензије квалитета треба допунити специфичним димензијама квалитета везаним за окружење високог образовања, што је урађено у оквиру тачке 4.4.2.2.

4.4.2.2 Димензије квалитета услуге високог образовања

Велики број димензија ствара тешкоће да се истим управља, са циљем побољшавања квалитета услуге високог образовања. Из тог разлога треба дефинисати оптималан број фактора које је могуће контролисати. Упитницима свакако треба обухватити и услуге подршке или помоћне услуге, јер у зависности од тога како се њима управља повећавају или смањују задовољство основном услугом коју пружа високошколска установа (*Marzo-Navarro et al.*, 2005b). У наставку су дате димензије квалитета услуге високог образовања које имају највећи утицај на задовољство корисника, према виђењу аутора који су се бавили овом проблематиком.

Табела 4.5. Димензије квалитета услуге

Аутор-и	Димензије квалитета услуге
Garvin (1987)	1) перформансе (примарна знања и вештине које треба да поседују дипломирани студенти); 2) карактеристике (додатна знања и вештине); 3) поузданост (савременост и прецизност научених знања и вештина); 4) усаглашеност (образовна установа, програми и наставни предмети испуњавају стандарде, планове и обећања); 5) постојаност (опсег учења); 6) услужност (установа решава приговоре корисника); 7) естетика и 8) остварени квалитет.

Аутор-и	Димензије квалитета услуге
Harvey (1995)	1) услуге библиотеке; 2) услуге информационо-комуникационих технологија; 3) менза; 4) смештај; 5) организација курса и оцењивање; 6) наставно особље и стил предавања; 7) наставне методе; 8) радно оптерећење студента и оцењивање; 9) лични развој; 10) финансијске околности; 11) окружење универзитета.
Hill (1995)	1) услуге библиотеке; 2) опремљеност компјутерима; 3) менза; 4) смештај; 5) садржај курса; 6) директан контакт са наставним особљем; 7) наставне методе; 8) квалитет предавања; 9) укљученост студената; 10) радно искуство (стручна/радња пракса); 11) финансијска подршка; 12) повратне информације; 13) заједничке консултације; 14) универзитетска књижара; 15) развој каријере; 16) сектор наставе; 17) здравствене услуге; 18) студентски парламент; 19) рекреација; 20) туристичка агенција.
Owlia & Aspinwall (1996)	1) физичке карактеристике; 2) компетенције; 3) ставови; 4) садржај; 5) реализација наставе и 6) поузданост
Athiyaman (1997)	1) адекватно обучавање студената; 2) доступност наставника ван наставе – консултације; 3) библиотека; 4) компјутерски капацитети; 5) могућности за рекреацију; 6) величина група за предавања/вежбе; 7) тешкоће у савладавању садржаја предмета и 8) радно оптерећење студената.
Casanueva et al. (1997)	1) лични ставови наставног особља, 2) вештина преношења знања; 3) објективна припрема наставе и оцењивање; 4) озбиљност, 5) радно оптерећење студената.
Joseph & Joseph (1997)	1) распоред, 2) репутација наставног особља, 3) физички аспекти/трошкови, 4) могућности за развој каријере, 5) локација, 6) време и др.
Leblanc & Nguyen (1997)	1) контакт са наставницима, 2) репутација, 3) физичке карактеристике, 4) контакт са администрацијом, 5) курикулум, 6) одзив, 7) једноставан приступ.
Camisón et al. (1999)	1) услужност запослених; 2) компетентност наставног особља; 3) оспособљеност наставног особља за коришћење савремених информационих и комуникационих технологија; 4) доступност и структура предавања; 5) физичке карактеристике; 6) изглед запослених и 7) друге услуге.
Kwan & Ng (1999)	1) садржај курса; 2) објекти и опрема; 3) оцењивање; 4) консултације; 5) комуникација; 6) брига за студенте од стране наставног особља; 7) друштвене активности.
Oldfield & Baron (2000)	1) есенцијални елементи (опрема); 2) пожељни (прихватљиви) елементи и 3) функционални елементи
Capelleras & Veciana (2001)	1) Ставови и понашање наставног особља; 2) компетенције наставног особља; 3) наставни планови; 4) објекти и опрема; 5) организација наставе.
Elliot & Healy (2001)	1) ефективне консултације; 2) клима у студентском граду; 3) живот у студентском граду; 4) служба подршке у студентском граду; 5) брига за појединца; 6) ефективност предавања; 7) упис и ефективна финансијска подршка; 8) поступак уписа; 9) безбедност и сигурност у студентском дому; 10) изврсна услуга; 11) усредсређеност на студенте.
Zeithaml et al. (1990), Berry & Parasuraman (1991), Li & Kaye (1998), Bigne´ et al. (2001),	1) поузданост, 2) поверење; 3) физичке карактеристике; 4) емпатија; 5) одзив.
Wiers-Jenssen et al. (2002)	1) предавања; 2) опрема за подршку; 3) физичке карактеристике објеката; 4) социјална клима и 5) ваннаставне активности.
Marzo-Navarro et al. (2005a)	1) наставно особље; 2) упис и 3) организација процеса наставе. Осим ова три елемента, установа треба да препозна циљеве студената (потребе, захтеве и очекивања) и угради их у своје пословање.
Marzo-Navarro et al. (2005b)	1) објекти (у оквиру ове димензије треба анализирати и библиотеку, рачунарску опрему, мензу и студентски дом); 2) наставно особље (квалитет наставног особља и ефективност наставе); 3) наставне методе; 4) животна и радна средина - окружење (живот у студентском дому и друштвени живот); 5) упис (процес уписа на високошколску установу); 6) услуге подршке (медицинске услуге, туристичке агенције, итд).

Аутор-и	Димензије квалитета услуге
Sukumar (2005)	1) процес (који обухвата методе које се примењују у процесу предавања и учења), 2) садржај (знања и вештине), 3) наставници и 4) студенти. Методи учења и садржај, односно знање и вештине, представљају основне одреднице процеса наставе (Бањевић, 2010: 77).
Roszak (2009)	1) квалитет образовања (стварна знања, ниво способности, комуникативност, емпатија, брига о студентима); 2) квалитет услова (услови околине и опреме, додатни материјали, могућност индивидуалног образовног процеса); 3) познавање потреба (селекције садржаја, обим садржаја); 4) методе образовања (методе повољне за успешну асимилацију знања и способности, едукативне платформе, е – learning); 5) достигнућа у образовању (нови облици образовања, развој метода, развој нових услуга, отвореност за промене); 6) резултати у организационим активностима (начин употребе повратних информација, стил управљања, начин ангажовања особља); 7) ефективност и ефикасност управљања ресурсима (економска ефикасност, профитабилност, трошкови, резултати процеса образовања у односу на улазе, начин рационализације и оптимизације).

Изворно ауторско

Oldfield & Baron (2000: 86) указују да установе на основу прикупљених податке треба да обрате пажњу на оно што њихови студенти желе, уместо да нуде оно установа сматра да је важно студентима. Мада, *Joseph et al.* (2005: 67) истичу да према традиционалном приступу одлуку о томе шта чини квалитет услуге (шта је најважније за студенте) доносе администратори или наставно особље, а не студенти. Аутори, из тог разлога сугеришу да би институционални лидери требало да се фокусирају на разумевање потреба и очекивања студената, који су специфична и примарна циљна група високог образовања. (*Gruber*, 2010: 108-109)

Имајући наведено у виду, *Owlia & Aspinwall* (1996) су анализирали значај карактеристичних димензија квалитета услуге високог образовања са становишта припадности различитим групама корисника (студенти, запослени, послодавци). Такође, *Athiyaman* (1997) је истраживао задовољство корисника и њихову перцепцију квалитета услуге високог образовања, разматрањем услуга и њихових својстава. Инструмент који је *Athiyaman* (1997) користио мери: 1) ставове студената у вези са карактеристикама услуге образовања; 2) неусаглашености које настају у процесу реализације услуге образовања; 3) задовољство уписом на одговарајућу установу; 4) преиспитивање ставова о високошколској установи и 5) понашање студената након реализације услуге.

Deming (1982) сматра да већина људи формира своје мишљење на основу онога што виде, и они су или незадовољни или одушевљени, или негде између. Уколико високошколска установа жели да студенти високо рангирају квалитет њених услуга мора управљати целокупном понудом услуге, а посебно интеракцијом између студената и запослених. У процесу пружања услуге учествују и запослени и корисници што утиче на имиџ високошколске установе (*Banwet & Datta*, 2003). Да би се постигао висок ниво задовољства студената запослени у високошколској установи би требало да се придржавају принципа менаџмента квалитетом (*Gold*, 2001; *Low*, 2000, цитирано према *Banwet & Datta*, 2003). У истраживању које су спровели *Sohail & Shaikh* (2004) & *Minerals*, утврђено је да највећи утицај при вредновању квалитета услуге има „однос запослених према студентима“. Међутим, окружење, распоред, осветљење, учионице, изглед зграде и дворишта и чистоћа, такође, значајно доприносе оцени квалитета услуге од стране студената. *Galloway* (1998) је анализирао улогу сектора наставе у перцепцији студената о квалитету услуге и утврдио да има директан утицај на њихову перцепцију о квалитету целе установе. Сем тога, перформансе сектора наставе директно утичу на наставно и ненаставно особље. Особље у директном контакту има је утицај на студенте, потенцијалне студенте и друге кориснике. Утврђено је да су за студенте главни чиниоци квалитета: 1) опремљеност канцеларија; 2) адекватно обучено особље; 3) запослени спремни да помогну и 4) одговарајуће радно време.

Banwet & Datta (2003) сматрају да су задовољни корисници лојални и да се у великом проценту одлучују да похађају друга предавања истог предавача или се одлучују за други модул или курс на коме предаје, као и да наставе студије, упишу виши ниво студија, или препоруче предавања.

Истраживањем у коме је учествовало 168 студената који су похађали четири предавања истог предавача, при чему су узети у обзир квалитет и значај предавања и похађање консултација, потврђено је су да студенти дали виши значај исходу предавања (стечена знања и вештине, доступност литературе, покривеност и тежина предавања и повратне информације од наставника о напредовању студента), него било којој другој димензији. Ово подржавају и закључци *Schneider & Bowen* (1995) према којима срж квалитета услуга високошколске установе представљају предавања, која утичу на укупну перцепцију квалитета услуге. Ово подржавају истраживања *Hill et al.* (2003) који су у оквиру фокусних група утврдили како студенти размишљају о квалитету образовања. Најважнија тема је била квалитет предавача, укључујући предавања, повратне информације студентима током дискусија и информације о напредовању студената, као и однос са другим студентима у учионици. Истраживањем утицаја високог образовања на академски, друштвени и лични развој студената, које је спровео *Tam* (2002), на Универзитету у Хонг Конгу, утврђено је да високошколске установе утичу на интелектуалну, социјалну, емотивну и културну промену студената. Напредак је био очигледан код студената виших година, односно како је напредовала њихова универзитетска каријера. Поставља се питање да ли је то случај и са перцепцијом студента о квалитету услуга и задовољству? Одређен број истраживача (*Hill, 1995; O'Neil, 2003*) је сагласан да задовољство студената зависи од године студија, мада је тешко добити валидне и поуздане података да који би подржали такав став.

4.4.3. Прикупљање података о задовољству корисника

Задовољство корисника може се пратити и мерити индиректно и директно. Податке о задовољству корисника треба прикупљати систематично, детаљно и документовано.

Прикупљање података може да ради сама установа, што је економично, а имајући у виду да су запослени упознати са специфичностима установе и њених корисника, може допринети релевантности информација, бољем разумевању питања у вези студената и на тај начин побољшати однос са студентима. Ипак, постоји ризик да добијени подаци буду под утицајем односа појединаца који су укључени у истраживање. Овај ризик се може избећи ако прикупљање података спроводи независна трећа страна. (прилагођено према *SRPS ISO 10004:2010:24*) У високошколским установама, ову врсту истраживања, по правилу спроводе запослени у високошколској установи, уз учешће представника студената.

При директном мерењу задовољства корисника путем упитника, радни тим високошколске установе чији је задатак спровођење поступка праћења и мерења задовољства корисника израђује методологију, програм и план активности и конципира истраживачки инструмент. Ове документе би требало да усвоји стручно тело које се бави успостављањем, обезбеђењем и побољшавањем свих аспеката квалитета услуге високог образовања и успостављањем културе квалитета. Тек након тога приступа се дистрибуцији или дисеминацији упитника. Иако делује да студенти имају потребу да кажу своје мишљење, често се не одазивају на електронско попуњавање анкета, а установа нема механизме да их на било који начин „примора“ да попуне анкету. У таквим условима, дешава се да се не прикупи релевантан узорак.

Током прикупљања података врши се валидација и провера квалитета података, анализа брзине одговора респондента и репрезентативност узорка.

4.4.4. Анализа података о задовољству корисника

Анализом прикупљених података о задовољству студената могу се добити следеће информације:

- задовољство студената [укупно или по категоријама студената (различити студијски програми, године студија, успех током студирања итд)] и трендови;
- разлике у степену задовољства по категоријама студената;
- димензије квалитета установе које имају значајан утицај на задовољство студената (запослени, услуге, процеси, опрема, простор, радна средина, итд);

- лојалност студената, која је индикатор да ће студент вероватно успешно завршити основне студије или уписати виши ниво студија и преносити позитивна искуства будућим студентима и осталим заинтересованим странама.

Анализу задовољства студената и њене закључке треба потврдити, што се може урадити различитим средствима за оцењивање конзистентности резултата, односно упоређењем са другим индикаторима или трендовима који, су наведени у тачки 4.4.

Резултати спроведене анализе треба да буду документовани и саопштени путем извештаја. Извештај треба да идентификује релевантне податке у вези задовољства, као и узроке незадовољства студената. Осим тога, у извештају се дају препоруке за побољшавање задовољства студената, али и препоруке за побољшавање процеса праћења, мерења и анализе задовољства студената. Извештаји о задовољству студената и осталих заинтересованих страна треба да буде доступни јавности, а на основу истог треба предузети одговарајуће мере са циљем побољшавања квалитета услуге и повећања задовољства и лојалности корисника о осталих заинтересованих страна, али и обавестити студенте и остале заинтересоване стране о предузетим мерама.

Применом специјализованих софтвера (нпр. *EffektProfil©analysis*) могуће је доћи до прецизнијих и кориснијих резултата, односно идентификовати основне покретаче задовољства и лојалности на нивоу појединачног корисника, као и која побољшавања треба покренути да би се остварили максимални ефекти при минималним трошковима.

4.4.5. Саопштавање резултата о задовољству студената

Информације које су добијене из праћења, мерења и анализирања података о задовољству студената треба да буду упућене одговарајућим функцијама телима у установи, тако да могу да се предузму кораци да се побољшају услуге, процеси, или стратегије, али и компетенције и начин понашања менаџмента, наставног и ненаставног особља, како би се достигли циљеви и остварио одрживи успех установе. Информације о задовољству студената (и позитивне и негативне), односно запажања студената и осталих заинтересованих страна у вези испоручене услуге или саме установе, могу да помогну у вођењу установе на начин да разуме и одговори на очекивања студената и осталих заинтересованих страна и сагледа у којој мери је испунила исказане захтеве, а све са циљем повећавања задовољства студената и осталих заинтересованих страна. (*SRPS ISO 10004:2013: 16*)

Установа треба преко представника студената да размотри размену релевантних информација о резултатима задовољства студената, као и корективним мерама и мерама за побољшавања које су произашле. Ово може да подстакне учешће студената у будућим мерењима задовољства и поступцима за обезбеђење и побољшавање свих аспеката квалитета услуге високог образовања.

Високошколске установе на нашим просторима нису уважавале захтеве непосредних корисника, већ су се у креирању услуге образовања ослањале искључиво на сопствено виђење квалитета услуга које пружају својим корисницима и сопствено тумачење њихових захтева, потреба и очекивања. Овакав приступ пројектовању услуге високог образовања, потпуно супротан теорији менаџмента квалитетом, стварао је ригидне пословне системе (*Живаљевић, Петковић, Бугарчић, 2005*).

Задовољство корисника и фактори који утичу на њега представљају значајан показатељ остварености циљева и конкурентске позиције установе. Када се говори о установама високог образовања, такође се истиче значај задовољства студената у смислу постизања жељених исхода учења, тако и у контексту заузимања конкурентске позиције на тржишту знања и образовања, повећања лојалности студената, смањења одустајања од студија и препоруке будућим студентима. Недовољна истраженост параметара који утичу на задовољство студената, у области струковних студија, на нашим просторима, као и недовољна истраженост перцепције значаја и задовољства студената о поменутих параметрима утицали су на развој идеје за истраживање у овој области.

5. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

5.1. Истраживачка методологија

Основна идеја овог истраживања је била да се научно признатим методама и техникама опишу и објасне организациона култура и задовољство корисника у високошколским установама. Нови систем високог образовања у Србији у примени је од 2005. године, па је сходно томе мали број радова који су се бавили истраживањима у овој области.

У односу на тип истраживања у раду су примењена експлаторна и дескриптивна истраживања.

Основни разлог примене експлаторног истраживања подразумевао је прикупљање секундарних података и проширивање сазнања из следећих области:

- Савремени концепт високог образовања у Србији и иностранству,
- Организациона култура у установама високог образовања,
- Задовољство студената у високошколским установама.

У току експлаторних истраживања, а у циљу сагледавања организационе културе и задовољства корисника, коришћене су доступне домаће публикације и статистички подаци. Како није било могуће у потпуности прикупити све неопходне секундарне податке на основу истраживања само домаћих публикација, коришћена су и искуства држава у окружењу које су раније приступиле процесу реформи, као и сва друга истраживања, књиге и публикације доступне преко *KoBSONa* и Интернета.

Дескриптивна истраживања примењена су са циљем да се добије одговор на питање:

„Да ли постоји и колико је значајна веза између организационе културе и задовољства студената у високошколским установама у Србији? Ако постоји, на који начин се она може објаснити.“

За добијање одговора на претходно дефинисана питања примењене су квантитативне методе. Основни циљ примене квантитативних метода био је да се прикупе примарни подаци о перцепцији студената и запослених о организационој култури и задовољству корисника у високошколским установама. Подаци су прикупљени применом методе анкетног истраживања. Још једна од предности добијених квантитативних показатеља односила се на могућност сагледавања међусобне условљености параметара. Свакако, не треба занемарити практичну предност добијених квантитативних података са којима је увек лакше вршити анализу у односу на квалитативне показатеље.

5.1.1. *Инструменти истраживања*

У складу са дефинисаном стратегијом истраживања која се заснивала на квалитативној и квантитативној методи, а у циљу добијања примарних података, као истраживачки инструмент били су примењени упитници. Избор оваквог истраживачког инструмента заснован је на широком прегледу литературе о истраживачкој методологији и адекватности одређених истраживачких инструмената. Такође, не треба занемарити величину и карактер узорка који су свакако утицали на доношење одлуке о избору одговарајућег истраживачког инструмента.

Основна предност анкетног истраживања огледа се у следећем:

- за релативно кратко време може бити дистрибуиран већем броју испитаника, што омогућава ширину покривања посматраног узорка;
- упитник може бити анониман, што испитаницима даје одређену слободу у изражавању својих ставова, мишљења, веровања, итд.;
- могућа је примена стандардизованих начина обраде података;
- омогућава добијање квантитативних података, па се тиме олакшава процес анализе;

- смањена је могућност утицаја истраживача на процес давања одговора, итд.

Основни предуслов при конципирању упитника је да питања буду јасна и конкретна у односу на одређене појмове и њихово мерење.

Поред низа предности које подразумева примена анкетног упитника, потребно је истаћи и одређене недостатке:

- немогућност дубљег посматрања појава и феномена;
- могућност појаве погрешне интерпретације услед недостатка интеракције истраживач – респодент;
- смањена могућност истраживања области интересовања које нису унапред дефинисане, итд.

У погледу овог истраживања, а у односу на величину узорка и неопходну анонимност при попуњавању упитника није било могуће спровести метод интервјуа, па се из тог разлога ауторка одлучио на мерење појава и феномена на основу прикупљених података методом анкетирања. Ово свакако не умањује значај добијених резултата јер је упитник одређен теоријским садржајима обрађеним у оквиру поглавља, као и концептуалним оквиром истраживања.

Упитник је дефинисан тако да омогући мерење свих операционалних параметара, индикатора и варијабли, и формулисан је на основу претходног консултовања сличних инструмената коришћених у истраживањима организационе културе и задовољства студената.

За мерење:

- организационе културе коришћен је упитник *Organizational Culture Assessment Instrument – OCAI (Cameron & Quinn, 1999)*;
- организационих вредности коришћен је *School Values Assessment (Barret, 2006)*;
- задовољства послом запослених коришћена је скраћена верзија *The Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) (Weiss et al., 1967)*;
- за мерење остварења циљева студирања студената коришћени су индикатори напредовања студената (*Student Self-Reported Growth Items*) дати у (*Smart, Feldman, Ethington, 2000: 69*), а који су делимично прилагођени потребама овог истраживања.
- за мерење задовољства студената коришћен је упитник дати у референци (*Helgesen & Nessel, 2007*), који је незнатно модификован, јер неки од индикатора нису били применљиви на изабраном узорку, а други су обухваћени вредностима и нормама понашања организационе културе.

Упитником за студенте су обухваћене следеће области:

- подаци о студентима,
- циљеви у вези стицања компетенција;
- димензије квалитета установе,
- вредности организационе културе.

Упитником за наставно и ненаставно особље су обухваћене следеће области:

- подаци о наставницима,
- перцепција наставника о циљевима студената у вези стицања компетенција,
- перцепција наставника о димензијама квалитета установе,
- тренутна и жељена организациона култура,
- задовољство послом,
- вредности организационе културе.

5.1.2. *Операционални параметри*

Операционализација је уведена са сврхом превођења истраживачког проблема и истраживачких питања на језик индикатора, са основним циљем повезивања појава и процеса.

За потребе овог истраживања усвојен је *индикатор задовољства* који је ближе одређен преко:

- нивоа задовољства и
- значаја.

Параметри задовољства студената дефинисани су у односу на следеће групе фактора: студенти, циљеви студирања, квалитет установе и вредности организационе културе. Параметрима је додељено значење индикатора, а сваки индикатор одређен је одговарајућим бројем варијабли.

Студенти се постављају у центар система високог образовања, стога је неопходно је увести *индикатор који се везује за студенте*, а који је одређен:

- демографским карактеристикама студената усмерење, године старости, пол, година студија, статус, остварена просечна оцена, (питања 1 - 7)
- мотивима за упис на одређену високошколску установу (питање 8).

Као друга категорија, у процесу истраживања задовољства студената, издваја се задовољство студената по питању остварења циљева студирања.

Индикатор циљеви студирања у вези са стицањем компетенција одређен је преко следећих варијабли:

- Стручна и уметничка знања и вештине
- Опште образовање и академске вредности
- Критичко размишљање, анализа и решавања реалних проблема,
- Креативност (генерисање нових идеја) и иновативност (превођење идеја у нов производ, услугу или начин производње),
- Рад на рачунарима (коришћење одговарајућих програмских пакета).
- Знање стручног енглеског језика,
- Вештина писаног изражавања,
- Способност јавног наступа (презентовање идеја и информација),
- Способност рада у тиму,
- Применљивост стечених знања,
- Способност самосталног рада,
- Оспособљеност за наставак школовања.

Као трећа категорија, у процесу истраживања задовољства студената, издваја се задовољство студената квалитетом установе. Као индикатори квалитета установе издвојени су: организација и реализација образовног процеса, ненаставна подршка и лојалност студената.

Индикатор организација и реализација образовног процеса одређен је следећим варијаблама (питања 10.1-10.3):

- Студијски програм,
- Наставни процес,
- Наставно особље.

Индикатор ненаставна подршка одређен је следећим варијаблама (питања 10.4-10.8):

- Радни простор,
- Подршка процесу учења
- Ефективност и ефикасност система информисања,
- Администрација,
- Студентски стандард.

Индикатор лојалности студената одређен је следећим варијаблама (питања 11-13):

- школовање је допринело жељи студента да настави школовање,
- опредељеност за наставак школовања у истој установи,
- препорука школе будућим студентима.

Као четврта категорија, у процесу истраживања задовољства студената, издваја се задовољство студената вредностима организационе културе у складу са *School Values Assessment (Barret, 2006)*.

Садржајно **упитник за наставно и ненаставно особље** састојао се из шест делова у оквиру којих су груписана питања према следећим темама:

Први део – демографски подаци о наставном и ненаставном особљу (врста ангажовања, избор у звање наставника и сарадника, обим ангажовања, ниво образовања, дужина стажа у високом образовању, дужина стажа у Београдској политехници, додатно ангажовање, студијски програм, пол и године старости)

Други део - перцепција наставника о значају појединачних циљева студирања у вези са стицањем компетенција студената на оспособљеност студената за укључивање у реално пословно окружење (питања 12.1-12.12)

Трећи део - перцепција наставника о димензијама квалитета установе,

- Квалитет услуге образовања (питања 13.1 – 13.3)
- Ненаставна подршка (питања 13.4 – 13.8)
- Лојалност студената (питања 13.9 – 13.11)

Четврти део - задовољство послом *The Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)* (Weiss et al., 1967). Краћа верзија овог упитника састоји се од 20 питања који мере: опште факторе (питања од 1-20), интринзичне факторе (1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10,11, 15, 16, 20) и екстринзичне факторе (5, 6, 12, 13, 14, 19), додата су још два фактора 21 екстринзични, као и 22 као општи фактор.

Пети део - тренутна и жељена организациона култура вредноване су на основу *Organizational Culture Assessment Instrument – OCAI* упитника према Cameron & Quinn (1999), који састоји се од укупно 24 питања, груписаних у шест димензија (питања 23.1-23.6):

1. Доминантне карактеристике организације, односно каква је организација.
2. Стил лидерства и приступ који прожима организацију
3. Управљање запосленима или стил који карактерише како су третирани запослени и какви су радни услови
4. Организациони лепак или механизми спајања који држе организацију
5. Стратешка основа, која дефинише које значајне области воде стратегију установе
6. Критеријуми успеха који одређују како се дефинише победа и шта се награђује и слави.

На основу овог упитника могу се издиференцирати 4 типа организационе културе (хијерархијска култура, култура тржишта, клан култура и адхократија).

Шести део - вредности организационе културе *School Values Assessment (Barret, 2006)*, које су подељене на:

- индивидуалне вредности и понашања,
- вредности и понашања у вези односа са другима,
- организационе вредности и понашања,
- друштвене вредности и понашања.

5.1.3. Аналитичке јединице и узорак

Циљну групу овог истраживања представљали су студенти и наставно и ненаставно особље Високе школе струковних студија - Београдска политехника. У условима свеопштих промена у Србији које су захватиле и процес високог образовања, поред државних институција, екстерних корисника, установа високог образовања, наставника и административног особља, са променама се суочавају и сами студенти. На основу досадашњих хеуристичких сазнања показало се скоро неизводљивим дефинисање узорка који би обухватио целу популацију, односно студенте свих високих школа, наставно и ненаставно особље. Из поменутог разлога истраживање феномена урађено је унутар једне аналитичке јединице (пригодан узорак), односно установе високог струковног образовања, при чему су узорак сачињавали студенти прве, друге и треће године (одељења за технологије и одељења) за дизајн и наставно и ненаставно особље.

Увидом у базу података Високе школе струковних студија – Београдска политехника, у оквиру које је спроведено истраживање добијени су основни подаци о броју активних студената, структури расподеле по студијским програмима, начину финансирања, месту боравка (живљења пре уписа на студије) и пола. За израчунавање релевантне величине узорка и интервала поверења примењен је софтверски пакет *Sample Size Calculator – Creative Research System* (Слика 5.2). Узорак је сачињавало 638 испитаника, од укупне популације коју чине 1584 студената, па величина узорка представља 40,28% укупне популације ове аналитичке јединице, као пригодног узорка. За ниво поверења од 95% и изабрани интервал поверења од 5% оптимална величина узорка студената била би 309 испитаника. Интервал поверења представља граничну вредност грешке која се може толерисати.

Слика 5.1 Оптимална величина пригодног узорка студената и интервал поверења

Уочава се да у односу на величину пригодног узорка (638) и проценат заступљености одговора испитаника - студената (50%) интервал поверења износи 3%.

Податке о популацији и испитиваном узорку у погледу броја студената по години студирања приказује Табела 5.1.

Табела 5.1. Однос величине узорка у односу на популацију (заступљеност узорка према години студирања)

ОДНОС ВЕЛИЧИНЕ УЗОРКА И ПОПУЛАЦИЈЕ				
	Број студената 1. године	Број студената 2. године	Број студената 3. године	УКУПНО
Популација	596	367	621	1584
%	37,63%	23,17%	39,20%	100%
Узорак	240	219	179	638
%	40,27%	59,67%	28,82%	40,28%
Оптимална величина узорка	234	188	238	309
Интервал поверења (%)	4,89%	4,21%	6,18%	3%

Структуру узорка у погледу усмерења приказује Табела 5.2. У оквиру посматране аналитичке јединице егзистирају два одељења (дизајн и технологије) и осам студијских програма на основним студијама. С обзиром да је на појединим студијским програмима мањи број уписаних студената, што би се свакако одразило на валидност добијених података одлучено је спровођење анализе у оквиру одељења. На Одељењу за дизајн узорак је представљао 54,80%, а на Одељењу за технологије 45,20% од укупног броја студената. Применом *Sample Size Calculator-a* закључено је да је остварена одговарајућа пропорционалност узорка, у погледу усмерења, са интервалом поверења који се креће и интервалу од 3,92-4,53%.

Табела 5.2. Заступљеност узорка у односу на популацију према усмерењу

ЗАСТУПЉЕНОСТ УЗОРКА ПРЕМА УСМЕРЕЊУ			
	Одељење за дизајн	Одељење за технологије	УКУПНО
Популација	868	716	1584
%	54,80%	45,20%	100%
Узорак	304	334	638
%	35,02%	46,65%	40,28%

ЗАСТУПЉЕНОСТ УЗОРКА ПРЕМА УСМЕРЕЊУ			
Оптимальна величина узорка	267	250	309
Интервал поверења	4,53%	3,92%	3%

Податке о величини узорка и начину финансирања приказује Табела 5.3. Обзиром, да је оснивач ове високошколске установе Република Србије издвајају се две могућности финансирања студената – на терет буџета РС и самофинансирање.

Табела 5.3. Заступљеност узорка у односу на популацију према начину финансирања

ЗАСТУПЉЕНОСТ УЗОРКА ПРЕМА НАЧИНУ ФИНАНСИРАЊА			
	Број студената који се финансира на терет буџета РС	Број самофинансирајућих студената	УКУПНО
Популација	864	720	1584
%	54,55%	45,45%	100%
Узорак	413	225	638
%	47,80%	31,25%	40,28%

Последњи критеријум по коме је разматрана репрезентативност узорка односио се на припадност студената одређеном полу (Табела 5.4).

Табела 5.4. Заступљеност студената према полу

ЗАСТУПЉЕНОСТ СТУДЕНАТА ПРЕМА ПОЛУ			
	Број припадница женског пола	Број припадника мушког пола	УКУПНО
Популација	856	728	1584
%	54,04%	45,96%	100%
Узорак	377	261	638
%	44,04%	35,85%	40,28%

Увидом у *Наставни календар у школској 2012/2013 години* и *План ангажовања ненаставног особља у 2013. години* добијени су основни подаци о броју запосленог наставног и ненаставног особља, звању и полу. За израчунавање релевантне величине узорка запослених (наставно и ненаставно особље), као и интервала поверења примењен је софтверски пакет *Sample Size Calculator – Creative Research System* (Табела 5.5).

Табела 5.5. Однос величине узорка запослених у односу на популацију (заступљеност наставног и ненаставног особља у узорку запослених)

	Наставно особље	Ненаставно особље	УКУПНО
Популација	78	18	96
%	81,25%	18,75%	100%
Узорак	75	18	93
%	96,15%	100%	96,875%
Оптимальна величина узорка	65	17	77
Интервал поверења	2,23	0	1,81

За ниво поверења од 95% и изабрани интервал поверења 5% оптимальна величина **узорка запослених** би била 77 испитаника. За дати узорак интервал поверења померен је на 1,81%.

У наставку су дати подаци о популацији и испитиваном узорку запослених у погледу броја наставног и ненаставног особља, звања (Табела 5.6) и пола (Табела 5.7). Узорак запослених сачињавало је 93 испитаника, и то 75 наставника и сарадника и 18 ненаставног особља. Међу наставним особљем је 28 професора струковних студија, 23 предавача и 24 сарадника, односно 23 доктора наука, 26 магистара и 26 мастера, односно дипломираних. Анкетирано је 48 припадница женског и 45 припадника мушког пола.

Табела 5.6. Заступљеност узорка наставног особља у односу на избор у звање вање

ЗАСТУПЉЕНОСТ УЗОРКА НАСТАВНОГ ОСОБЉА ПРЕМА ЗВАЊУ				
	Професори струковних студија	Предавачи	Сарадници	УКУПНО
Популација	28	26	24	78
%	35,90%	33,33%	30,77%	100%
Узорак	28	23	24	75
%	100%	88,46%	100%	96,15%

Табела 5.7. Заступљеност узорка запослених према полу

ЗАСТУПЉЕНОСТ ЗАПОСЛЕНИХ ПРЕМА ПОЛУ			
	Број припадница женског пола	Број припадника мушког пола	УКУПНО
Популација	48	48	96
%	50%	50%	100%
Узорак	48	45	93
%	100%	93,75%	96,875%

5.1.4. Статистичке методе за анализу података

У процесу анализе и обраде података коришћен је низ статистичких метода и алата које се могу сврстати у четири основне категорије: дескриптивна статистика, релациона статистика, статистичко закључивање и факторска анализа.

За потребе добијања информације о карактеру варијабле и у том смислу примене одговарајућег статистичког алата, у целом раду примењен је тест сагласности варијабле са нормалном расподелом. У ту сврху коришћен је Колмогоров – Смирнов тест који проверава хипотезу да се посматрана варијабла подвргава нормалној (Гаусовој) расподели. Ни једна од посматраних варијабле у овом истраживању није се подвргала нормалној расподели што је условило примену непараметарских метода статистичке анализе.

Дескриптивна статистика је коришћена у циљу описивања варијабле и за добијања првих информација о посматраном феномену. Као мера централне тенденције коришћена је средња вредност, а стандардна девијација као мера варијабилности и минималне и максималне вредности. У описивању номиналних варијабле примењен је распоред фреквенција. За потребе ефективног приказивања варијабле, као и међусобног односа променљивих коришћен је штапни графикон (*bar chart*), као и радар дијаграм.

У случајевима када је требало испитати разлике у средњим вредностима одређених група варијабле (које припадају истом индикатору) коришћен је Фридманов- χ^2 непараметарски тест. Избор теста је извршен на основу закључка да се испитиване варијабле не подвргавају нормалној (Гаусовој) расподели. Примењени тест, заправо тестира нулту хипотезу да ли разлике у средњим вредностима представљају последицу случајности узорка или су то статистички значајне разлике настале као последица мишљења, ставова и уверења испитаника. Другим речима, Фридманов тест тестира хипотезу да ли одређена група варијабле припада истој популацији. Од значаја су били резултати теста којима се не потврђује нулта хипотеза, већ истраживачка, и на основу њих су изведене одговарајуће чињенице и закључци.

Други статистички метод који је примењиван за анализу асоцијативности, а који се везивао за варијабле ординалног и интервалног карактера, подразумевао је тест разлика средњих вредности. У ту сврху коришћен је Краскал-Волисов тест (Kruskal-Wallis test) који је непараметарски аналогни тест једнофакторске анализе варијансе (ANOVA). Тест указује на разлике у варијанси једне варијабле међу групама које се формирају према средњим вредностима друге (групишуће) варијабле. Карактеристично за Краскал-Волисов тест је што не указује унутар којих група постоји статистички значајна разлика и да ли се може говорити о асоцијативности унутар свих група, већ указује на постојање повезаности ако само код једне групе постоји статистички значајна разлика.

У циљу детаљнијег разматрања варијабле код којих је уочено постојање статистички значајних разлика у средњим вредностима коришћена је анализа биваријантне корелације.

За истраживање веза једне непрекидне променљиве са више независних променљивих или предиктора коришћена је вишеструка регресија. Анализа и приказ резултата урађени су применом специјализованог софтверског пакета *SPSS Statistics 17.0 (Statistical Package for Social Scientists)*.

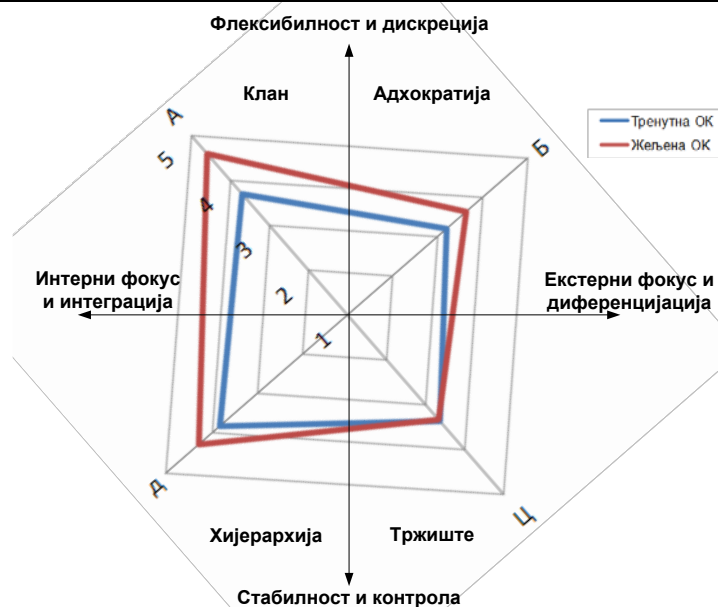
6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

6.1. Дескриптивна статистика

Табела 6.1 приказује дескриптивну статистику за тренутну и жељену организациону културу вредновану од стране запослених. У табели су дати називи типова организационих култура (клан, адхократија, тржиште и хијерахија), минималне, максималне и средње вредности, стандардне девијације и *Cronbach - α* за сваки тип организационе културе. Вредности *Cronbach - α* за тренутни и жељени тип организационе културе крећу се у интервалу $\alpha=0,814$ до $\alpha=0,915$. Слика 6.1 приказује однос тренутне и жељене организационе културе.

Табела 6.1. Дескриптивна статистика за тренутну и жељену организациону културу

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Cronbach - α
Тренутна клан култура (ТКК)	92	1,43	5,00	3,6958	0,65065	0,915
Тренутна адхократија (ТА)	87	1,79	4,86	3,2134	0,63490	0,878
Тренутна култура тржишта (ТКТ)	91	1,93	5,00	3,3601	0,64138	0,843
Тренутна хијерархијска култура (ТХК)	92	2,07	4,93	3,8188	0,56662	0,864
Valid N (listwise)	87					
Жељена клан култура (ЖКК)	93	3,07	5,00	4,5873	0,40948	0,859
Жељена адхократија (ЖА)	89	1,93	5,00	3,6388	0,68950	0,875
Жељена култура тржишта (ЖКТ)	90	1,50	5,00	3,3232	0,79925	0,902
Жељена хијерархијска култура (ЖХК)	93	3,14	5,00	4,2828	0,50218	0,814
Valid N (listwise)	89					



Слика 6.1 Тренутна и жељена организациона култура

Табела 6.2. приказује дескриптивну статистику значаја и нивоа задовољства димензијама које одређују задовољство послом. У табели су дати називи фактора (интринзични, екстринзични и општи) који одређују задовољство послом, минималне, максималне и средње вредности, стандардне девијације и *Cronbach - α* сваки фактор. Вредности *Cronbach - α* димензија које одређују задовољство послом крећу се у интервалу $\alpha=0,828$ до $\alpha=0,946$.

Табела 6.2 Дескриптивна статистика средњих вредности задовољства послом

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Cronbach - α
Задовољство послом – интринзични фактори – значај (ЗПИФ)	93	2,83	5,00	4,3593	0,47497	0,846
Задовољство послом – екстринзични фактори – значај (ЗПЕФ)	92	3,00	5,00	4,4114	0,57582	0,828
Задовољство послом – општи фактори – значај (ЗПОФ)	93	3,04	5,00	4,3848	0,49029	0,919
Задовољство послом – интринзични фактори - ниво задовољства (НЗПИФ)	93	1,92	5,00	3,9961	0,62258	0,887
Задовољство послом – екстринзични фактори – ниво задовољства (НЗПЕФ)	93	1,14	5,00	3,9247	0,79041	0,946
Задовољство послом – општи фактори - ниво задовољства (НЗПОФ)	93	1,76	5,00	3,9710	0,64450	0,886
Valid N (listwise)	92					

Табела 6.3 приказује средње вредности оцене значаја и нивоа задовољства, које студенти додељују циљевима студирања, као и средња вредност значаја коју наставно особље додељује циљевима студирања, са становишта оспособљавања студената за укључивање у реално пословно окружење. Вредности *Cronbach - α* за циљеве студирања крећу се у интервалу $\alpha=0,894$ до $\alpha=0,906$. Резултати релативног задовољства студената у вези циљева студирања приказани су табеларно и графички (Табела 6.4, Слика 6.2 и Слика 6.3). Са циљем што уверљивијег приказивања разлике у перцепцији студената и наставног особља у вези са циљевима студирања коришћен је радар дијаграм (Слика 6.4).

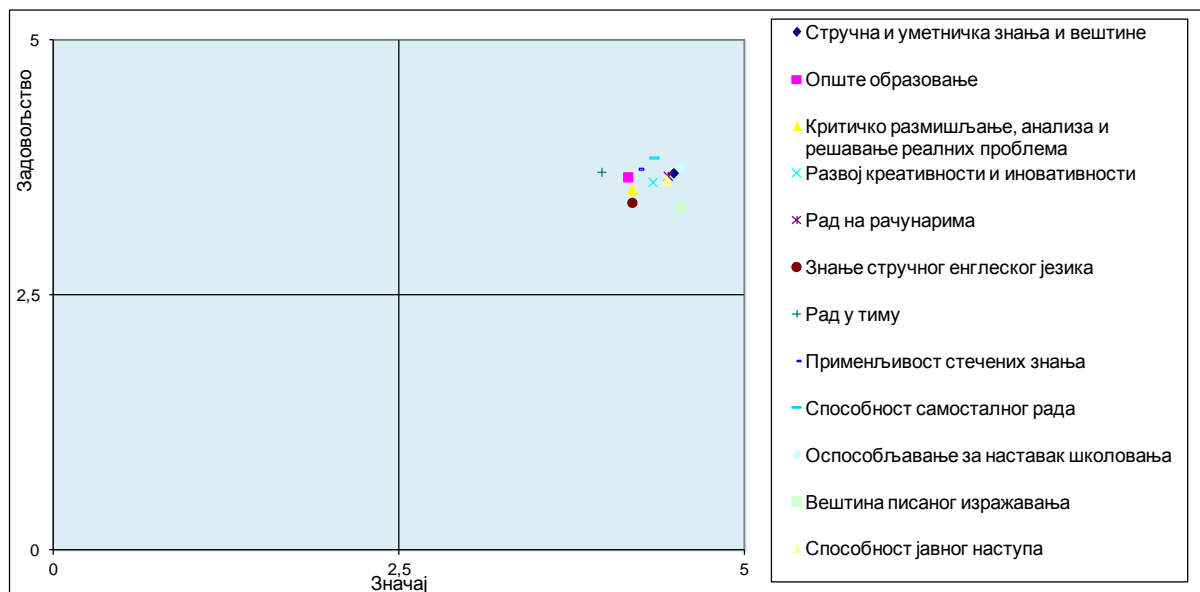
Табела 6.3. Дескриптивна статистика средњих вредности циљева студирања

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Cronbach - α
Циљеви студирања студенти – значај (ЗЦСС)	622	1,33	5,00	4,3119	0,60695	0,894
Циљеви студирања студенти – ниво задовољства (НЗЦСС)	632	1,08	5,00	3,6398	0,74910	0,906
Valid N (listwise)	616					
Циљеви студирања наставно особље – значај (ЗЦСНО)	75	2,25	5,00	3,9778	0,68353	0,905
Valid N (listwise)	75					

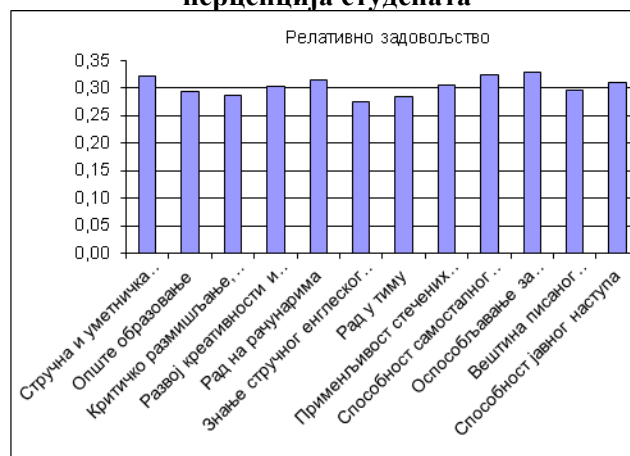
Табела 6.4. Релативно задовољство студената циљевима студирања

	Значај	Задовољство	Релативно задовољство
Стручна и уметничка знања и вештине	4,48	3,7	0,32
Опште образовање	4,15	3,66	0,29
Критичко размишљање, анализа и решавање реалних проблема	4,18	3,54	0,29
Развој креативности и иновативности	4,33	3,61	0,30
Рад на рачунарима	4,44	3,67	0,31
Знање стручног енглеског језика	4,18	3,41	0,28
Рад у тиму	3,96	3,71	0,28
Применљивост стечених знања	4,23	3,74	0,31
Способност самосталног рада	4,34	3,85	0,32

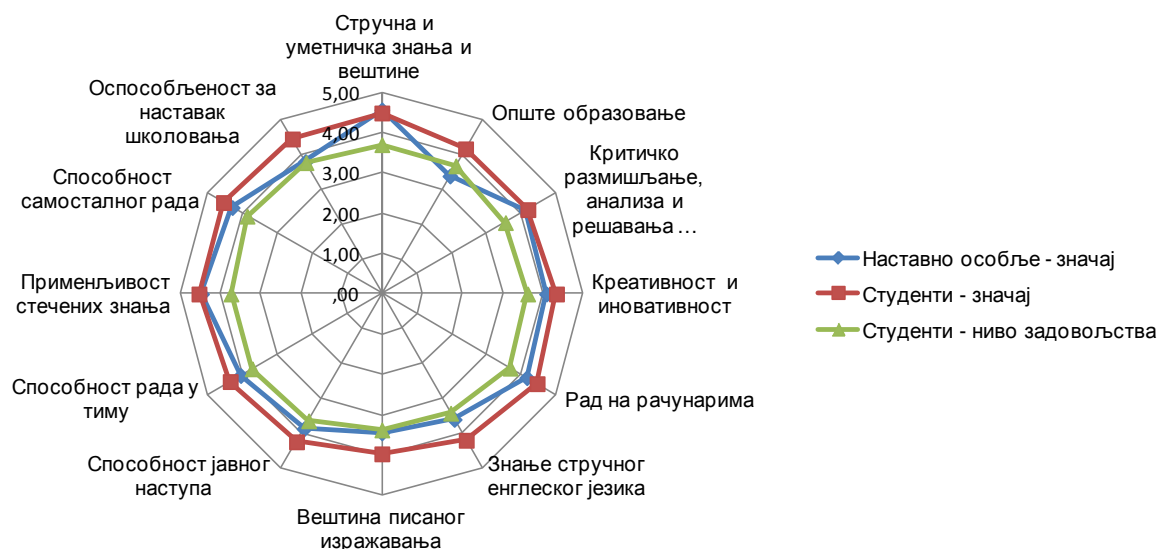
	Значај	Задовољство	Релативно задовољство
Оспособљавање за наставак школовања	4,53	3,76	0,33
Вештина писаног изражавања	4,53	3,37	0,29
Способност јавног наступа	4,43	3,63	0,31



Слика 6.2. Матрица нивоа задовољства и значаја варијабли циљева студирања – перцепција студената



Слика 6.3. Релативно задовољство варијаблама циљева студирања – перцепција студената



Слика 6.4. Перцепција значаја и нивоа задовољства циљевима студирања од стране студената и наставног особља

Табела 6.5 приказује средње вредности оцене значаја и нивоа задовољства, који студенти додељују квалитету установе, односно квалитету услуге образовања и ненаставној подршци, као и средња вредност значаја које овим варијаблима додељују запослени. Вредности *Cronbach - α* за димензије квалитета установе крећу се у интервалу $\alpha=0,746$ до $\alpha=0,870$. Резултати релативног задовољства студената у вези циљева студирања приказани су табеларно и графички (Табела 6.6, Слика 6.5 и Слика 6.6). Са циљем што уверљивијег приказивања разлике у перцепцији студената и запослених у вези квалитета установе коришћен је радар дијаграм (Слика 6.7).

Табела 6.5 Дескриптивна статистика средњих вредности димензија квалитета установе

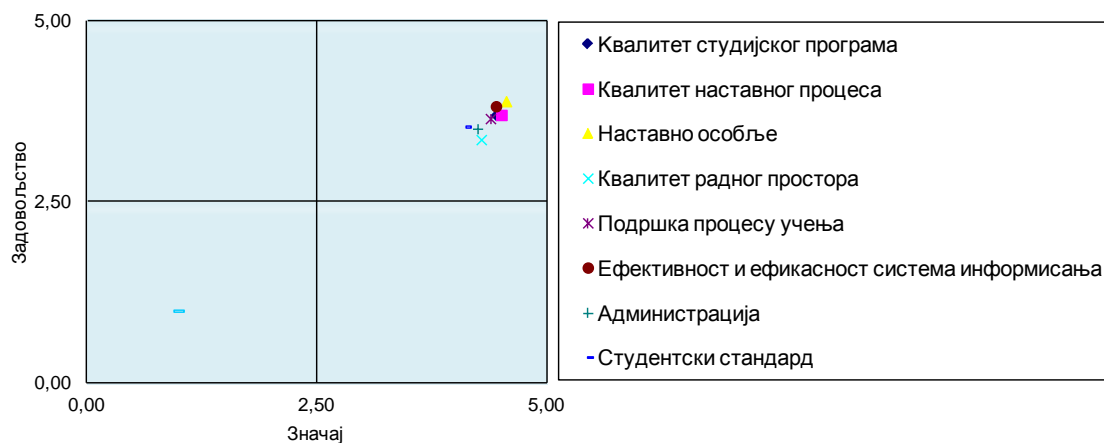
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Cronbach - α
Квалитет установе студенти – значај (ЗКУС)	620	1,88	5,00	4,3789	0,61359	0,866
Квалитет услуге образовања студенти – значај (ЗУОС)	620	2,00	5,00	4,5051	0,61668	0,773
Квалитет ненаставне подршке студенти – значај (ЗНПС)	619	1,00	5,00	4,2995	0,71338	0,826
Valid N (listwise)	619					
Квалитет установе студенти – ниво задовољства (НЗКУС)	630	1,00	5,00	3,6466	0,74807	0,835
Квалитет услуге образовања студенти - ниво задовољства (НЗУОС)	630	1,00	5,00	3,7616	0,80846	0,746
Квалитет ненаставне подршке студенти - ниво задовољства (НЗНПС)	629	1,00	5,00	3,5709	0,82371	0,757
Valid N (listwise)	619					

Табела 6.5 Дескриптивна статистика средњих вредности димензија квалитета установе (наставак)

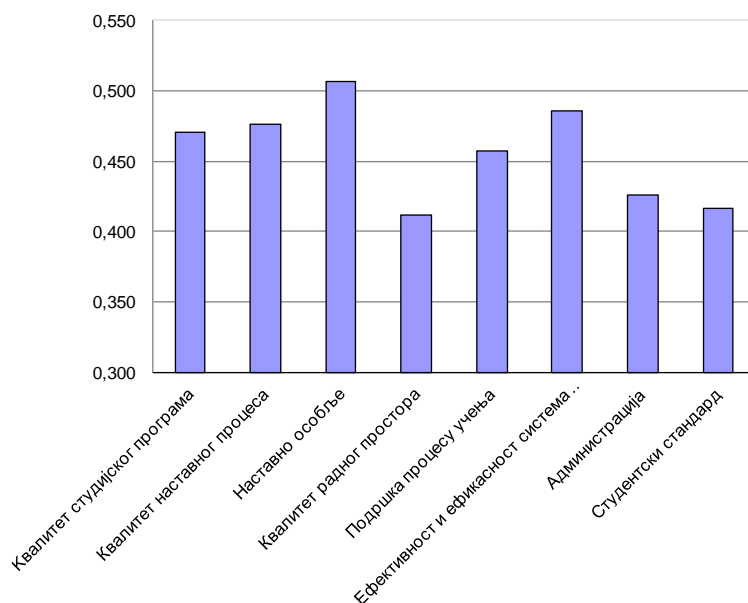
Квалитет установе запослени – значај (ЗКУЗ)	92	1,88	5,00	4,1764	0,60877	0,870
Квалитет услуге образовања запослени – значај (ЗУОЗ)	92	2,67	5,00	4,4203	0,67733	0,833
Квалитет ненаставне подршке запослени – значај (НЗНПЗ)	92	1,40	5,00	4,0266	0,67959	0,834
Valid N (listwise)	92					

Табела 6.6 Релативно задовољство студената квалитетом установе

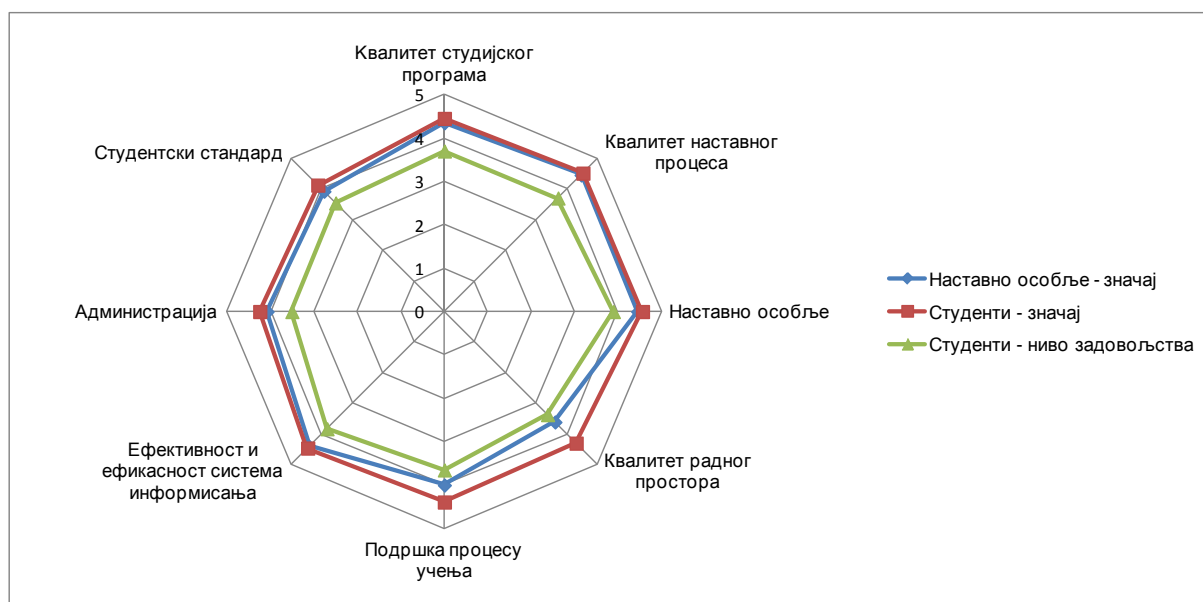
	Значај	Задовољство	Релативно задовољство
Квалитет студијског програма	4,45	3,70	0,470
Квалитет наставног процеса	4,51	3,70	0,476
Наставно особље	4,56	3,89	0,507
Квалитет радног простора	4,29	3,36	0,412
Подршка процесу учења	4,39	3,65	0,458
Ефективност и ефикасност система информисања	4,45	3,82	0,485
Администрација	4,25	3,51	0,426
Студентски стандард	4,12	3,54	0,416



Слика 6.5 Матрица нивоа задовољства и значаја варијабли квалитета установе – перцепција студената



Слика 6.6. Релативно задовољство варијаблима циљева студирања



Слика 6.7 Перцепција значаја и нивоа задовољства квалитета установе од стране студената и запослених

Табела 6.7 и Табела 6.8 приказују средње вредности оцене значаја и нивоа задовољства, који студенти и запослени респективно додељују вредностима организационе културе. Вредности *Cronbach - α* за димензије организационе културе, према перцепцији студената и запослених крећу се у интервалу $\alpha=0,743$ до $\alpha=0,908$.

Табела 6.7. Дескриптивна статистика значај и ниво задовољства вредностима организационе културе – перцепција студената

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Cronbach - α
Значај индивидуалних вредности и понашања	613	1,25	5,00	4,4250	,66565	0,841
Значај односа са другима	614	1,57	5,00	4,4155	,59447	0,852

Значај организационих вредности и понашања	618	1,30	5,00	4,3295	,61963	0,894
Значај друштвених вредности и понашања	612	1,67	5,00	4,3009	,72739	0,743
Valid N (listwise)	612					
Ниво задовољства индивидуалним вредностима и понашањима	627	1,50	5,00	3,7431	,81265	0,829
Ниво задовољства односима са другима	626	1,14	5,00	3,8253	,77463	0,865
Ниво задовољства организационим вредностима и понашања	629	1,30	5,00	3,6219	,77942	0,839
Ниво задовољства друштвеним вредностима и понашањима	625	1,33	5,00	3,7341	,84728	0,746
Valid N (listwise)	623					

Табела 6.8. Дескриптивна статистика за значај и ниво задовољства вредностима организационе културе – перцепција запослених

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Cronbach - α
Значај индивидуалних вредности и понашања	91	3,00	5,00	4,5929	,49606	0,791
Значај односа са другима	91	2,33	5,00	4,2520	,58711	0,804
Значај организационих вредности и понашања	92	2,75	5,00	4,3176	,52779	0,801
Значај друштвених вредности и понашања	91	1,33	5,00	4,2637	,62562	0,860
Valid N (listwise)	90					
Ниво задовољства индивидуалним вредностима и понашањима	92	1,50	5,00	3,9275	,86569	0,859
Ниво задовољства односима са другима	92	1,67	5,00	3,8576	,73631	0,863
Ниво задовољства организационим вредностима и понашања	92	2,88	5,00	4,3229	,50230	0,908
Ниво задовољства друштвеним вредностима и понашањима	91	1,33	5,00	4,0861	,78582	0,841
Valid N (listwise)	91					

Упитником за студенте била су обухваћена и питања из којих је могуће сагледати став студената о Школи. У том смислу дефинисана су следећа питања:

1. „Да ли је школовање на Београдској политехници допринело Вашој жељи да наставите школовање?“
2. „Да ли би наставили школовање на Београдској политехници, уколико постоје програми у домену Вашег интересовања и образовања?“
3. „Да ли би будућем студенту препоручили Београдску политехнику?“

Анализом одговора на прво постављено питање („Да ли је школовање на Београдској политехници допринело Вашој жељи да наставите школовање?“) добијени су следећи резултати, које приказује Табела 6.9.

Табела 6.9. „Да ли је школовање на Београдској политехници допринело Вашој жељи да наставите школовање?“

Želja za nastavak školovanja					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Da	511	80.1	85.9	85.9
	Ne	84	13.2	14.1	100.0
	Total	595	93.3	100.0	
Missing	System	43	6.7		
	Total	638	100.0		

Добијени резултати указују да је од укупног броја испитаника – студената који су одговорили на ово питање 85.9% оних којима је школовање у Београдској политехници подстакло жељу за наставак школовања.

У погледу другог питања „Да ли би наставили школовање на Београдској политехници, уколико постоје програми у домену Вашег интересовања и образовања?“ добијени су резултати, које приказују Табела 6.10. Резултати спроведене анализе указују да од укупног броја испитаника – студената, који су одговорили на ово питање, 81.8% чине они који би наставили специјалистичке студије на Београдској политехници уколико постоје програми у домену њиховог интересовања и образовања.

Табела 6.10 „Да ли би наставили школовање на Београдској политехници, уколико постоје програми у домену Вашег интересовања и образовања?“

Nastavak školovanja					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Da	487	76.3	81.8	81.8
	Ne	108	16.9	18.2	100.0
	Total	595	93.3	100.0	
Missing	System	43	6.7		
	Total	638	100.0		

Анализом одговора на треће питање: „Да ли би будућем студенту препоручили Београдску политехнику?“ добијени су резултати које приказују Табела 6.11.

Табела 6.11. „Да ли би будућем студенту препоручили Београдску политехнику?“

Preporuka Škole budućim studentima					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Da	532	83.4	89.9	89.9
	Ne	60	9.4	10.1	100.0
	Total	592	92.8	100.0	
Missing	System	46	7.2		
	Total	638	100.0		

Резултати спроведене анализе указују да од укупног броја испитаника – студената, који су одговорили на ово питање 89.9% чине они који би препоручили Београдску политехнику будућем студенту.

6.2. Испитивање разлика између група

Табела 6.12 приказује резултате Фридмановог непараметарског теста којим је тестирана хипотеза H1.1 да постоји статистички значајна разлика у перцепцији запослених о тренутном типу организационе културе.

Табела 6.12. χ^2 – тест (H_{1.1})

Test Statistics ^a	
N	87
Chi-Square	98,530
df	3
Asymp. Sig.	,000

a. Friedman Test

Табела 6.13 приказује резултате Вилкоксовог непараметарског теста којим је тестирана H_{1.2} да постоји статистички значајна разлика у перцепцији запослених о доминантној тренутној организационој култури.

Табела 6.13 Вилкоксов тест ранга доминантна тренутна култура H_{1.2}

	Тренутна култура тржишта – Тренутна хијерархијска култура	Тренутна клан култура - Тренутна хијерархијска култура	Тренутна адхократија - Тренутна хијерархијска култура
Z	-6,263 ^a	-2,646 ^a	-6,888 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,008	,000

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Табела 6.14 приказује резултате Фридмановог непараметарског теста којим је тестирана нулта хипотеза H_{1.3} да постоји статистички значајна разлика у перцепцији запослених о жељеном типу организационе културе.

Табела 6.14. χ^2 – тест (H_{1.3})

Test Statistics ^a	
N	89
Chi-Square	198,968
df	3
Asymp. Sig.	,000

a. Friedman Test

Табела 6.15 приказује резултате Вилкоксовог непараметарског теста којим је тестирана нулта хипотеза H_{1.4} да постоји статистички значајна разлика у перцепцији запослених о жељеној доминантној организационој култури.

Табела 6.15 Вилкоксов тест ранга доминантна жељена култура H_{1.4}

	Жељена култура тржишта – Жељена клан култура	Жељена хијерархијска култура - Жељена клан култура	Жељена адхократија - Жељена клан култура
Z	-8,124 ^a	-6,533 ^a	-7,858 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Табела 6.16 приказује резултате Вилкоксовог непараметарског теста којим је тестирана хипотеза H_{1.5} да постоји статистички значајна разлика у перцепцији запослених између жељене и доминантне организационе културе.

Табела 6.16 Вилкоксов тест ранга тренутна и жељена организациона култура H_{1.5}

	Жељена култура тржишта - Тренутна култура тржишта	Жељена хијерархијска култура- Тренутна хијерархијска култура	Жељена клан култура - Тренутна клан култура	Жељена адхократија - Тренутна адхократија
Z	-,412 ^a	-6,688 ^b	-8,081 ^b	-6,405 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,681	,000	,000	,000

a. Based on positive ranks.

b. Based on negative ranks.

c. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Табела 6.17 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији тренутне хијерархијске културе (која је према перцепцији запослених доминатна тренутна организациона култура) између појединих група испитаника за сваку независну групишућу променљиву применом Краскал – Волисовог теста и тестира хипотезу H_{1.6}.

Табела 6.17.Краскал – Волисов тест хипотезе H-1.6

	Тренутна хијерархијска култура		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Наставно/ненаставно особље	0,068	1	0,794
Избор у звање наставника или сарадника	3,048	2	0,218
Облик ангажовања	2,099	1	0,147
Највиши ниво академског, стручног или научног звања и назива или образовања	0,984	4	0,912
Област образовања	1,581	3	0,664
Дужина радног стажа у високом образовању	3,966	5	0,554
Дужина радног стажа у Београдској политехници	2,844	5	0,724
Пол	1,479	2	0,224
Старосна доб (генерације)	1,284	3	0,733
Одељење (Дизајн/Технологија/Дизајн и технологија)	0,170	2	0,918

Табела 6.18 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији тренутне клан културе између појединих група испитаника за сваку независну - групишућу променљиву применом Краскал – Волисовог теста и тестира хипотезу H_{1.7}.

Табела 6.18.Краскал – Волисов тест хипотезе H1.7.

	Тренутна клан култура		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Наставно/ненаставно особље	0,685	1	0,408
Избор у звање наставника или сарадника	8,326	2	0,016
Облик ангажовања	0,531	1	0,466
Највиши ниво академског, стручног или научног звања и назива или образовања	6,204	4	0,184
Област образовања	6,175	3	0,103

	Тренутна клан култура		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Дужина радног стажа у високом образовању	2,485	5	0,779
Дужина радног стажа у Београдској политехници	0,776	5	0,979
Пол	0,523	2	0,470
Старосна доб (генерације)	1,598	3	0,660
Одељење (Дизајн/Технологија/Дизајн и технологија)	8,647	2	0,013

Табела 6.19 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији жељене хијерархијске културе између појединих група испитаника за сваку независну, групишућу променљиву применом Краскал – Волисовог теста и тестира хипотезу Н1.8.

Табела 6.19.Краскал – Волисов тест хипотезе Н1.8

	Жељена хијерархијска култура		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Наставно/ненаставно особље	1,435	1	0,231
Избор у звање наставника или сарадника	1,116	2	0,572
Облик ангажовања	2,986	1	0,084
Највиши ниво академског, стручног или научног звања и назива или образовања	3,944	4	0,414
Област образовања	1,759	3	0,624
Дужина радног стажа у високом образовању	6,704	5	0,244
Дужина радног стажа у Београдској политехници	5,994	5	0,307
Пол	2,792	1	0,095
Старосна доб (генерације)	3,049	3	0,384
Одељење (Дизајн/Технологија/Дизајн и технологија)	2,672	2	0,263

Табела 6.20 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији доминантне жељене клан културе између појединих група испитаника за сваку независну - групишућу променљиву применом Краскал – Волисовог теста и тестира хипотезу Н1.9.

Табела 6.20.Краскал – Волисов тест хипотезе Н1.9

	Жељена клан култура		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Наставно/ненаставно особље	0,033	1	0,857
Избор у звање наставника или сарадника	0,749	2	0,688
Облик ангажовања	0,082	1	0,775
Највиши ниво академског, стручног или научног звања и назива или образовања	2,178	4	0,703
Област образовања	3,515	3	0,319
Дужина радног стажа у високом образовању	6,051	5	0,301
Дужина радног стажа у Београдској политехници	4,652	5	0,460

	Жељена клан култура		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Пол	2,828	1	0,119
Старосна доб (генерације)	0,733	3	0,865
Одељење (Дизајн/Технологија/Дизајн и технологија)	2,282	2	0,320

Табела 6.21 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији циљева студирања између појединих група испитаника за сваку независну - групишућу променљиву применом Краскал – Волисовог теста, и проверава хипотезу H2.1.

Табела 6.21.Краскал – Волисов тест хипотезе H_{2.1}

	Значај циљева студирања – перцепција студената		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Студијски програм	3,913	6	0,688
Усмерење испитаника	0,569	1	0,451
Године старости	0,038	1	0,846
Пол	10,266	1	0,001
Година студија	3,451	2	0,178
Статус при упису у прву годину студија	0,949	1	0,330
Просечна оцена	7,034	1	0,008
Мотив за упис на високошколску установу	11.616	4	0,020

Табела 6.22 приказује резултате Фридмановог непараметарског теста којим је тестирана хипотеза H2.2 да не постоји статистички значајна разлика у перцепцији нивоа задовољства појединачним циљевима студирања од стране студената.

Табела 6.22. χ^2 – тест H2.2

Test Statistics ^a	
N	554
Chi-Square	166.287
df	11
Asymp. Sig.	.000

a. Friedman Test

Табела 6.23 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији нивоа задовољства циљевима студирања између појединих група испитаника за сваку независну - групишућу променљиву применом Краскал – Волисовог теста и тестира хипотезу H2.3.

Табела 6.23.Краскал – Волисов тест хипотезе H2.3

	Ниво задовољства циљевима студирања – перцепција студената		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Студијски програм	3,913	6	0,688
Усмерење испитаника	9.450	1	0.002
Године старости	3.093	1	0.079
Пол	0.744	1	0.388
Година студија	0,8578	2	0.014
Статус при упису у прву годину студија	0.004	1	0.951
Просечна оцена	2.451	1	0.117
Мотив за упис на високошколску установу	29,427	4	0.000

Табела 6.24 приказује резултате Фридмановог непараметарског теста којим је тестирана хипотеза H2.4 да постоји статистички значајна разлика у перцепцији значаја појединачних циљева студирања од стране наставног особља.

Табела 6.24. χ^2 – тест H2.4

Test Statistics ^a	
N	75
Chi-Square	193,481
df	11
Asymp. Sig.	,000

a. Friedman Test

Табела 6.25 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији значаја циљева студирања између појединих група испитаника за сваку независну - групишућу променљиву применом Краскал – Волисовог теста, и тестира H2.5.

Табела 6.25. Краскал – Волисов тест хипотезе H2.5

	Значај циљева студирања перцепција наставног особља		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Избор у звање наставника или сарадника	7,595	2	0,022
Облик ангажовања	1,617	1	0,204
Највиши ниво академског, стручног или научног звања и назива или образовања	1,299	2	0,522
Област образовања	9,149	3	0,027
Дужина радног стажа у високом образовању	3,714	4	0,446
Дужина радног стажа у Београдској политехници	5,849	5	0,321
Пол	7,392	1	0,007
Старосна доб (генерације)	9,825	3	0,020
Одељење (Дизајн/Технологија/Дизајн и технологија)	6,170	2	0,046

Табела 6.26 приказује резултате Фридмановог непараметарског теста којим је тестирана хипотеза H2.6 да постоји статистички значајна разлика у перцепцији значаја појединачних варијабли које одређују квалитет установе.

Табела 6.26. χ^2 – тест H2.6

Test Statistics ^a	
N	588
Chi-Square	210,454
df	7
Asymp. Sig.	,000

a. Friedman Test

Табела 6.27 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији значаја квалитета услуге високог образовања између појединих група испитаника за сваку независну - групишућу променљиву применом Краскал – Волисовог теста и тестира хипотезу H2.7.

Табела 6.27. Краскал – Волисов тест хипотезе и тестира H2.7.

	Значај квалитета услуге високог образовања – перцепција студената		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.

	Значај квалитета услуге високог образовања – перцепција студената		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Усмерење испитаника	6,786	1	0,009
Године старости	0,698	1	0,404
Пол	2,052	1	0,152
Година студија	8,992	2	0,011
Статус при упису у прву годину студија	0,010	1	0,919
Просечна оцена	0,700	1	0,403
Мотив за упис на високошколску установу	2,775	4	0,596

Табела 6.28 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији значаја квалитета ненаставне подршке између појединих група испитаника (студената) за сваку независну - групишућу променљиву применом Краскал – Волисовог теста, тестира хипотезу H2.8.

Табела 6.28.Краскал – Волисов тест хипотезе H2.8.

	Значај квалитета ненаставне подршке – перцепција студената		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Усмерење испитаника	0,564	1	0,453
Године старости	0,008	1	0,931
Пол	7,203	1	0,007
Година студија	5,226	2	0,073
Статус при упису у прву годину студија	0,011	1	0,917
Просечна оцена	1,506	1	0,220
Мотив за упис на високошколску установу	7,816	4	0,099

Табела 6.29 приказује резултате Фридмановог непараметарског теста којим је тестирана нулта хипотеза H2.9 да постоји статистички значајна разлика у перцепцији нивоа задовољства појединачних варијабли које одређују квалитет установе.

Табела 6.29. χ^2 – тест H2.9

Test Statistics^a

N	589
Chi-Square	153,954
df	7
Asymp. Sig.	,000

a. Friedman Test

Табела 2.30 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији нивоа задовољства квалитетом услуге високог образовања између појединих група испитаника (студената) за сваку независну - групишућу променљиву применом Краскал – Волисовог теста, и тестира H2.10.

Табела 6.30.Краскал – Волисов тест хипотезе H2.10

	Ниво задовољства квалитетом услуге високог образовања – перцепција студената		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Усмерење испитаника	9,230	1	0,002
Године старости	3,508	1	0,061

	Ниво задовољства квалитетом услуге високог образовања – перцепција студената		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Пол	1,085	1	0,297
Година студија	8,071	2	0,018
Статус при упису у прву годину студија	0,049	1	0,826
Просечна оцена	2,465	1	0,116
Мотив за упис на високошколску установу		4	

Табела 6.31 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији нивоа задовољства квалитетом ненаставне подршке између појединих група испитаника (студената) за сваку независну - групишућу променљиву применом Краскал – Волисовог теста, и тестира Н2.11.

Табела 6.31.Краскал – Волисов тест Н2.11

	Ниво задовољства квалитетом ненаставне подршке – перцепција студената		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Усмерење испитаника	1,916	1	0,166
Године старости	0,015	1	0,901
Пол	1,766	1	0,184
Година студија	8,316	2	0,016
Статус при упису у прву годину студија	1,942	1	0,163
Просечна оцена	3,734	1	0,053
Мотив за упис на високошколску установу	29,719	4	0,000

Табела 6.32 приказује резултате Фридмановог непараметарског теста којим је тестирана хипотеза Н2.12 да не постоји статистички значајна разлика у перцепцији значаја варијабли које одређују квалитет установе од стране наставног особља.

Табела 6.32. χ^2 – тест Н2.12

Test Statistics^a

N	86
Chi-Square	116,012
df	7
Asymp. Sig.	,000

a. Friedman Test

Табела 6.33 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији значаја квалитета услуге образовања између појединих група испитаника (запослених) за сваку независну - групишућу променљиву применом Краскал – Волисовог теста.

Табела 6.33.Краскал – Волисов тест Н2.13

	Значај квалитета услуге ВО перцепција запослених		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Наставно/ненаставно особље	0,000	1	0,987
Избор у звање наставника или сарадника	6,036	2	0,049
Облик ангажовања	3,797	1	0,051
Највиши ниво академског, стручног или научног звања и назива или образовања	3,143	4	0,543

	Значај квалитета услуге ВО перцепција запослених		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Област образовања	1,205	3	0,752
Дужина радног стажа у високом образовању	10,968	5	0,052
Дужина радног стажа у Београдској политехници	8,023	5	0,155
Пол	6,815	1	0,009
Старосна доб (генерације)	8,687	3	0,034
Одељење (Дизајн/Технологија/Дизајн и технологија)	1,004	2	0,605

Табела 6.34 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији значаја квалитета ненаставне подршке између појединих група испитаника (запослених) за сваку независну - групишућу променљиву применом Краскал – Волисовог теста.

Табела 6.34 Краскал – Волисов тест хипотезе H2.14

	Значај квалитета услуге ненаставне подршке перцепција запослених		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Наставно/ненаставно особље	1,125	1	0,289
Избор у звање наставника или сарадника	8,457	2	0,015
Облик ангажовања	5,514	1	0,019
Највиши ниво академског, стручног или научног звања и назива или образовања	1,508	4	0,825
Област образовања	2,759	3	0,430
Дужина радног стажа у високом образовању	2,266	5	2,266
Дужина радног стажа у Београдској политехници	2,706	5	0,745
Пол	1,917	1	0,166
Старосна доб (генерације)	5,196	3	0,158
Одељење (Дизајн/Технологија/Дизајн и технологија)	2,655	2	0,265

6.3. Корелациона анализа

Табела 6.35 приказује резултате корелационе анализе тренутне организационе културе и нивоа задовољства послом. Ови резултати односе се на укупан узорак запослених N=93 испитаника. Коришћена је Пирсонова корелација, при чему су статистички значајне корелације означене на следећи начин * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$. Може се приметити да су скоро све корелације статистички значајне и то ** $p < 0.01$.

Табела 6.35 Пирсонов коефицијент корелације између тренутне организационе културе и нивоа задовољства послом

	Задовољство интринзични	Задовољство екстринзични	Задовољство општи
Тренутна клан култура (ТКК)	0,678**	0,612**	0,652**
Тренутна адхократија (ТА)	0,426**	0,421**	0,417**
Тренутна култура тржишта (ТКТ)	0,310**	0,252*	0,311**
Тренутна хијерархијска култура (ТХК)	0,641**	0,619**	0,626**

Табела 6.36 приказује резултате корелационе анализе жељене организационе културе и значаја задовољства послом. Ови резултати односе се на укупан узорак запослених N=93 испитаника. Коришћена је Пирсонова корелација, при чему су статистички значајне корелације означене на следећи начин * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$. Може се приметити да су све корелације статистички значајне и то ** $p < 0.01$.

Табела 6.36 Пирсонов коефицијент корелације између жељене културе и значаја задовољства послом

	Значај интринзични	Значај екстринзични	Значај општи
Жељена клан култура (ЖКК)	0,603**	0,582**	0,628**
Жељена адхократија (ЖА)	0,392**	0,310**	0,378**
Жељена култура тржишта (ЖКТ)	0,438**	0,380**	0,431**
Жељена хијерархијска култура (ЖХК)	0,552**	0,516**	0,571**

Табела 6.37 приказује резултате корелационе анализе значаја и нивоа задовољства испуњењем циљева студирања и квалитета установе према перцепцији студената. Ови резултати односе се на укупан узорак запослених N=638 испитаника. Коришћена је Пирсонова корелација, при чему су статистички значајне корелације означене на следећи начин * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$. Може се приметити да су све корелације статистички значајне и то ** $p < 0.01$.

Табела 6.37 Пирсонов коефицијент корелације између значаја и нивоа задовољства испуњењем циљева студирања и квалитета установе према перцепцији студената

	Циљеви студирања – ниво задовољства	Квалитет услуге образовања - ниво задовољства	Квалитет ненаставне подршке - ниво задовољства	Укупни квалитет установе - ниво задовољства
Циљеви студирања - значај	0,371**	0,312**	0,287**	0,321**
Квалитет услуге образовања - значај	0,225**	0,372**	0,276**	0,341**
Квалитет ненаставне подршке - значај	0,214**	0,266**	0,391**	0,370**
Укупни квалитет установе - значај	0,238**	0,331**	0,377**	0,392**

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 6.38 и Табела 6.39 приказује резултате корелационе анализе између значаја и нивоа задовољства испуњењем циљева студирања и квалитета установе вредности организационе културе према перцепцији студената. Ови резултати односе се на укупан узорак студената N=638 испитаника. Коришћена је Пирсонова корелација, при чему су статистички значајне корелације означене на следећи начин * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$. Може се приметити да су све корелације статистички значајне и то ** $p < 0.01$.

Табела 6.38 Пирсонов коефицијент корелације између димензија значаја квалитета установе, циљева студирања и вредности организационе културе

	Индивидуалне вредности и понашања	Вредности и понашања у вези односа са другима	Организационе вредности и понашања	Друштвене вредности и понашања
Циљеви студирања - значај	,601**	,589**	,660**	,558**
Квалитет услуге образовања - значај	,560**	,517**	,586**	,451**
Квалитет ненаставне подршке - значај	,661**	,653**	,743**	,628**

Укупни квалитет установе - значај	,690**	,666**	,757**	,626**
-----------------------------------	--------	--------	--------	--------

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 6.39 Пирсонов коефицијент корелације између димензија значаја квалитета установе, циљева студирања и вредности организационе културе – перцепција студената

	Индивидуалне вредности и понашања - НЗ	Вредности и понашања у вези односа са другима - НЗ	Организационе вредности и понашања - НЗ	Друштвене вредности и понашања - НЗ
Циљеви студирања – ниво задовољства	,687**	,619**	,724**	,641**
Квалитет услуге образовања - ниво задовољства	,671**	,625**	,689**	,600**
Квалитет ненаставне подршке - ниво задовољства	,638**	,596**	,694**	,607**
Укупни квалитет установе - ниво задовољства	,712**	,666**	,758**	,662**

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 6.40 приказује резултате корелационе анализе између значаја испуњењем циљева студирања и квалитета установе и вредности организационе културе према перцепцији запослених. Ови резултати односе се на укупан узорак студената N=93 испитаника. Коришћена је Пирсонова корелација, при чему су статистички значајне корелације означене на следећи начин * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$. Може се приметити да су све корелације статистички значајне и то ** $p < 0.01$.

Табела 6.40 Пирсонов коефицијент корелације између димензија значаја квалитета установе, циљева студирања и вредности организационе културе – перцепција запослених

	Индивидуалне вредности и понашања - НЗ	Вредности и понашања у вези односа са другима - НЗ	Организационе вредности и понашања - НЗ	Друштвене вредности и понашања - НЗ
Циљеви студирања – ниво задовољства	,399**	,365**	,612**	,309**
Квалитет услуге образовања - ниво задовољства	,292**	,324**	,491**	,160
Квалитет ненаставне подршке - ниво задовољства	,460**	,449**	,610**	,336**
Укупни квалитет установе - ниво задовољства	,440**	,448**	,627**	,301**

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6.4. Регресиона анализа

Регресиона анализа је примењена да би се утврдило предиктивно дејство нивоа задовољства димензијама квалитета установе (независне варијабле) на ниво задовољства циљевима студирања. Резултати регресионе анализе приказује Табела 6.41.

Табела 6.41 Регресиона анализа (зависна варијабла Ниво задовољства циљевима студирања; Предиктори: димензије квалитета установе)

Зависна	Независна	Beta	t	Sig.	R ²	F	F Sig.
Ниво задовољства циљевима студирања	НЗКУС	,532	13,943	,000	0,477	285,355	0.000
	НЗНПС	,213	5,590	,000			

Резултати показују високу вредност коригованог коефицијената детерминације $R^2=0,477$. Овим је потврђено предиктивно дејство димензија квалитета установе на задовољство остварењем циљева студирања.

Регресиона анализа је примењена да би се утврдило предиктивно дејство вредности организационе културе (независне варијабле) на значај циљева студирања, услуге образовања, ненаставне подршке и укупног квалитета услуге образовања. Резултате регресионе анализе приказује Табела 6.42.

Табела 6.42 Регресиона анализа (зависна варијабла Значај циљева студирања; Предиктори: вредности организационе културе – индивидуалне, односи са другима, организационе вредности и друштвене вредности)

Зависна	Независна	Beta	t	Sig.	R^2	F	F Sig.
Значај циљева студирања	ИВП	,083	1,384	,167	0,452	124,584	0,000
	ВПОД	,138	2,679	,008			
	ОВП	,462	6,537	,000			
	ДВП	,024	,463	,644			
Значај услуге образовања	ИВП	,206	3,181	,002	0,371	89,401	0,000
	ВПОД	,105	1,902	,058			
	ОВП	,449	5,898	,000			
	ДВП	-,144	-2,527	,012			
Значај ненаставне подршке	ИВП	,051	,937	,349	0,560	193,137	0,000
	ВПОД	,144	3,107	,002			
	ОВП	,545	8,576	,000			
	ДВП	,046	,971	,332			
Значај укупни квалитет установе	ИВП	,122	2,329	,020	0,588	215,899	0,000
	ВПОД	,143	3,193	,001			
	ОВП	,549	8,922	,000			
	ДВП	-,013	-,289	,773			

7. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА

7.1. Дискусија резултата дескриптивне статистике

Табела 6.1. и Слика 6.1 приказују да је у тренутној организационој култури наглашена је интерна оријентација, односно установа је преокупирана интерним вођењем и организацијом. У оквиру овог истраживања запослени су највише оцене додели хијерархијској ($M= 3,8188$; $SD=0,56662$) и клан ($M= 3,6958$; $SD=0,65065$) култури. Доминантна је хијерархијска култура са фокусом на структуру, процедуре, ефикасност и поузданост, док је за клан културу карактеристична посвећеност запослених, јасне заједничке вредности, и пријатељско окружење, у коме колеге имају много тога заједничког. Трећа је култура тржишта која је фокусирана на циљеве и резултате ($M= 3,3601$; $SD=0,64138$). Четврта је адхократска култура ($M= 3,2134$; $SD=0,63490$), као динамично место за рад, у којој су запослени фокусирани на иновације, учење, експериментисање, и где имају овлашћења да самостално доносе професионалне одлуке.

Доминантна жељена организациона култура је клан култура ($M= 4,5873$; $SD=0,40948$), следе хијерархијска култура ($M= 4,2828$; $SD=0,50218$), адхократија ($M= 3,6388$; $SD=0,68950$) и култура тржишта ($M= 3,3232$; $SD=0,79925$). На основу претходних истраживања за очекивати да у високошколским установама, као професионалним организацијама, доминантна организациона култура буде клан култура. Међутим, имајући у виду да је од 2005. године у високом образовању у Србији започет процес успостављања поступака за обезбеђење квалитета, као и да је у установи у којој је спроведено истраживање спроведен други циклус акредитације, у коме је наставно особље знатно више оптерећен административним пословима, овакви резултати су за очекивати.

Descartes (1637) је прокламовао своју чувену реченицу „*Cogito, ergo sum*“ (Мислим, дакле постојим). Студије показују да људи кроз различите активности оправдавају суштину свог постојања, остварују сврху, односно испуњавају три унутрашње жеље или потребе: за животом (биолошки опстанак), учењем (ментална потреба) и љубављу (духовна потреба) (*SMP Dahlgaard 1999a and 1999b; SMP Dahlgaard and Kondo 2000*). Задовољење физиолошких потреба подразумева да су обезбеђени храна, одећа, дом итд. Кључни концепт у овом случају је обезбедити или поседовати нешто, и представља екстринзичну (спољашњу) мотивацију. Међутим, ништа изван нас не може да утиче на задовољење менталних потреба, као што су добијање награда и признања, развој или испуњеност. Да би се задовољиле менталне потребе, треба развијати и користити унутрашње ресурсе, кроз учење и развој вештина, знања и способности, што води до менталног задовољства. Ова димензија представља интринзичну (унутрашњу) мотивацију. Задовољење духовних потреба и вредности, као што су доброта, скромност, поштење, поштовање, правичност, лојалност, праведност и поверење, у вези је са кључним концептима битисања и дељења. Према ставовима *Confucius, Mencius (1970), Fromm (1956), Sztompka (1999), Covey (1989) & Senge (1990)* постоје различити погледи и дебате о томе да ли се људи рађају са овим карактеристикама и да ли их је могуће научити и развијати. Претпоставља се да се ове карактеристике могу научити и развијати на исти начин као механизам задовољења менталних потреба и у вези су са унутрашњом мотивацијом. Теоријска и емпијска истраживања указују да појединци уопште не рангирају ове три потребе на начин како је то предложио *Maslow*. На пример, када особа тражи нов посао, она истовремено разматра све три димензије (висина плате, могућности за развој каријере, могућност личног развоја, смисленост и изазовност посла итд).

Табела 6.2. приказује дескриптивну статистику значаја и нивоа задовољства димензијама које одређују задовољство послом наставног и ненаставног особља. Средње вредности значаја које су испитаници доделили интринзичним ($M= 4,3593$; $SD=0,47497$), екстринзичним ($M= 4,4114$;

SD=0,57582) и општим ($M=4,3848$; $SD=4,3848$) факторима показују да су ове вредности готово идентичне, као и да су вредности значаја нешто више од вредности нивоа задовољства за сваки од ових фактора (интринзични ($M=3,9961$; $SD=0,62258$), екстринзични ($M=3,9247$; $SD=0,79041$) и општи ($M=3,9710$; $SD=0,64450$)). На основу ових података може се констатовати да запослени факторима задовољства послом додељују велики значај, као и да су умерено до веома задовољни својим послом. Према *Austin & Gumson* (1983) за наставно особље требало би да су значајнији интринзични (аутономија и академске слободе) од екстринзичних фактора (радно оптерећење или систем награђивања). Међутим, имајући у виду да се у Србији већина људи бори за испуњење егзистенцијалих потреба, овакви резултати су прихватљиви.

Табела 6.3 приказује средње вредности оцене значаја ($M=4,3119$; $SD=0,60695$) и нивоа задовољства ($M=3,6398$; $SD=0,74910$) које студенти додељују циљевима студирања, као и средња вредност значаја ($M=3,9778$; $SD=0,68353$) коју наставно особље додељује циљевима студирања, са становишта оспособљавања студената за укључивање у реално пословно окружење.

Упоредивањем значаја и нивоа задовољства који су студенти доделили варијаблима циљева студирања добијени су резултати релативног задовољства студената (Табела 6.4, Слика 6.2 и Слика 6.3). Релативно задовољство испитаника представља производ средње оцене задовољства одређеним варијаблом и количника средње вредности оцене значаја појединачне варијабле и суме оцена значаја свих варијабли. Уочава се да су параметри циљева студирања у односу на значаја ниво задовољства испитаника и који им додељују концентрисани у горњем десном квадранту (Слика 6.2). Такође се уочава да су средње оцене нивоа задовољства ниже, у односу на оцене значаја ових варијабли.

Са циљем што уверљивијег приказивања разлике у перцепцији значаја и нивоа задовољства коју студенти додељују варијаблима циљева студирања, као значаја који наставно особље додељује варијаблима циљева студирања коришћен је радар дијаграм (Слика 6.4). Интересантно је да су студенти свим варијаблима доделили незнатно вишу оцену значаја (велики до изузетан значај) у односу на наставно особље (умерен до велики значај), као и да постоји одступање њиховог нивоа задовољства у односу на значај. На основу ових података могло би се закључити да ова високошколска установа није у потпуности испунила очекивања студената. Оно на шта би, такође, требало обратити пажњу је да се у нашим високошколским установама наставно особље најчешће анкетира само у вези вредности ЕСПБ бодова. Упитнике о вредновању стечених компетенција попуњавају само ментори у организацијама у којима студенти обављају стручну и специјалистичку праксу и свршени студенти, па би у оквиру преиспитивања студијских програма можда требало проверити у којој мери се перцепција наставног особља поклапа са перцепцијом студената. За остваривање конкурентске предности и академске и пословне изврности веома је важно да су институционални лидер, менаџмент, наставно и ненаставно особље свесни тога да потребе и очекивања студената и осталих заинтересованих страна треба да буду тачно и једнозначно препознате, преведене у захтеве за услугу високог образовања и искомунисциране у установи на прави начин. Овај приказ јасно указује које су то области у којима је неопходно спровести корективне мере и побољшавања.

Такође, упоређивањем нивоа задовољства и значаја који испитаници додељују: циљевима студирања у вези остварења циљева студирања (стицања општих и специфичних компетенција), квалитету установе (квалитет услуге образовања, ненаставна подршке и лојалност студената) и вредностима организационе културе добијени су резултати релативног задовољства испитаника, који су приказани на матрици нивоа задовољства и значаја параметрима циљева студирања, који представљају добру основу за предузимање потребних корективних мера и побољшавања (Слика 6.3).

Табела 6.5 приказује средње вредности оцене значаја ($M=4,3789$; $SD=0,61359$) и нивоа задовољства ($M=3,6466$; $SD=0,74807$), који студенти додељују квалитету установе, односно квалитету услуге образовања и ненаставној подршци, као и средња вредност значаја које овим варијаблима додељују запослени ($M=4,1764$; $SD=0,60877$). Анализом података из исте табеле уочава се да је виши ниво значаја и нивоа задовољства додељен варијаблима које одређују

услугу образовања, у односу на ненаставну подршку. Резултати релативног задовољства студената у вези циљева студирања приказани су табеларно и графички (Табела 6.6, Слика 6.5 и Слика 6.6). Највиши релативан значај варијабли које одређују квалитет установе студенти су доделили наставном особљу, а најнижи квалитету радног простора, што се уклапа у специфичне карактеристике услуга високог образовања и потврђује потребу да се истражи утицај организационе културе на задовољство студената, као и веровања, вредности и норми понашања које из ње проистичу.

Са циљем што уверљивијег приказивања разлике у перцепцији значаја и нивоа задовољства коју студенти додељују варијаблама циљева студирања, као значаја који наставно особље додељује варијаблама циљева студирања коришћен је радар дијаграм (Слика 6.7).

Табела 6.7 приказује средње вредности нивоа задовољства у вези вредности и понашања организационе културе према перцепцији студената. Студенти су вредностима и понашањима додели изузетно висок значај. Највишу вредност значаја доделили су значају индивидуалних вредности и понашања ($M=4,4250$; $SD=0,66565$). Оцене нивоа задовољства су нешто ниже и крећу се у распону од 3,62-3,82. Највишу оцену нивоа задовољства студенти су доделили вредностима и понашањима у вези односа са другима ($M=3,8253$; $SD=0,77463$), док су најнижом вредности оценили ниво задовољства организационим вредностима ($M=3,6219$; $SD=0,77942$).

Табела 6.8 приказује средње вредности нивоа задовољства у вези вредности и понашања организационе културе према перцепцији запослених. Запослени су вредностима и понашањима додели изузетно висок значај. Највишу вредност значаја доделили су значају индивидуалних вредности и понашања ($M=4,5929$; $SD=0,49606$). Највишу оцену нивоа задовољства запослени су доделили вредностима и понашањима у вези односа са другима ($M=4,3229$; $SD=0,50230$), док су најнижом вредности оценили ниво задовољства организационим вредностима ($M=3,8576$; $SD=0,73631$).

Добијени резултати у вези лојалности студената (Табеле 6.9-6.11) упућују на следеће закључке:

- 85.9% студената сматра да је школовање у Београдској политехници допринело њиховој жељи да наставе школовање.
- 81.8% студената би наставило школовање у Београдској политехници, уколико постоје програми у домену њиховог интересовања и образовања. Овај податак је интересантан и са следећег становишта. У Београдској политехници специјалистичке студије постоје само на одељењу технологије. Од укупног броја студената са одељења за дизајн (305) који су учествовали у овом истраживању, њих 282 је одговорило на ово питање, и то 218 студената (77.3%) је исказало позитиван став према евентуалној могућности да наставе школовање на Београдској политехници. У складу са овим податком у наредном периоду запослени и руководство би у складу са могућностима школе требало да анализирају могућности за реализацију специјалистичких студија у области дизајна, и уколико такве могућности постоје, предузму одговарајуће активности за развој и акредитацију истих.
- 89.9% студената би препоручило Београдску политехнику будућим студентима. На основу података из Извештаја о спроведеним маркетинг активностима у Београдској политехници, може се видети да су кандидати који су конкурисали у највећем броју случајева за Школу сазнали од пријатеља, односно студената Београдске политехнике (88.6%) што се готово поклапа са податком добијеним у овом истраживању.

7.2. Дискусија резултата непараметарских тестова

У погледу избора одговарајућег статистичког теста, било је неопходно анализирати да ли се варијабле подвргавају нормалној расподели, у коју сврху је спроведен Колмогоров-Смирнов (*Kolmogorov-Smirnov*) тест сагласности са нормалном расподелом. Спроведени тест о нормалности показао је да се не може прихватити нулта хипотеза о нормалности анализираних

варијабли, те је стога у обради свих варијабли било опортуно применити непараметарске методе анализе.

Добијени резултати су показали да у испитиваном узорку постоји јасна диференцијација значаја и нивоа задовољства који испитаници додељују појединим варијаблама. Једно од питања на које је ово истраживање требало да одговори је и „Да ли овако издиференциран одговор има статистичку значајност или је само последица случајне расподеле вредности испитиваних варијабли?“ У циљу добијања одговора на ово питање тестиране су следеће хипотезе применом непараметарских метода за испитивање разлика између група.

Табела 6.12 приказује резултате Фридмановог непараметарског теста којим је тестирана:

Хипотеза Н1.1: Постоји статистички значајна разлика у перцепцији запослених о тренутном типу организационе културе.

Резултати теста показују [$\chi^2(3)=98,530$; $p=0.000$] да се може прихватити истраживачка хипотеза, односно да различито рангирање тренутних типова организационе културе има статистичку и практичну значајност.

Табела 6.13 приказује резултате Вилкоксовог непараметарског теста којим је тестирана:

Хипотеза Н1.2: Постоји доминантна тренутна организациона култура.

Увидом у резултате Вилкоксовог непараметарског теста за поређење тренутне хијерархијске културе, која има највећу средњу вредност са остала три типа организационе културе, констатовано је да постоји статистички значајна разлика (Asymp. Sig=0.000), односно да се хијерархијска култура издваја као доминантна тренутна организациона култура.

Табела 6.14 приказује резултате Фридмановог непараметарског теста којим је тестирана:

Хипотеза Н1.3: Постоји статистички значајна разлика у перцепцији запослених о жељеном типу организационе културе.

Резултати теста показују [$\chi^2(3)=198,968$; $p=0.000$] да се може прихватити истраживачка хипотеза да различито рангирање жељених типова организационе културе има статистичку и практичну значајност.

Табела 6.15 приказује резултате Вилкоксовог непараметарског теста којим је тестирана:

Хипотеза Н1.4: Постоји доминантна жељена организациона култура.

Увидом у резултате Вилкоксовог непараметарског теста за поређење жељене клан културе са остала три типа организационе културе, констатовано је да постоји статистички значајна разлика (Asymp. Sig=0.000), односно да се клан култура издваја као доминантна жељена организациона култура.

Табела 6.16 приказује резултате Вилкоксовог непараметарског теста којим је тестирана:

Хипотеза Н1.5: Постоји разлика између доминантне и жељене организационе културе.

Увидом у резултате Вилкоксовог непараметарског теста утврђено је да постоји статистички значајна разлика (Asymp. Sig=0.000), између тренутне и жељене клан културе, хијерархијске културе и адхократије, али да не постоји статистички значајна разлика између жељене и тренутне културе тржишта (Asymp. Sig=0,681), тако да се се може прихватити и ова хипотеза.

Табела 6.17 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији тренутне хијерархијске културе између појединих група испитаника (запослени) за сваку независну - групишућу променљиву (подаци о запосленима) применом Краскал – Волисовог теста. Међу групама испитаника које су одређене вредностима варијабли демографских параметара (наставно/ненаставно особље, облик ангажовања, највиши ниво образовања, избор у звање, област образовања, дужина стажа у високом образовању и на Београдској политехници, пол и године старости, одељење), не постоји статистички значајна разлика у погледу средњих вредности тренутне хијерархијске културе, односно да се не може прихватити:

Хипотеза Н1.6: Постоји разлика у перцепцији тренутне хијерархијске културе између појединих група запослених.

Табела 6.18 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији тренутне клан културе између појединих група испитаника (запослени) за сваку независну - групишућу променљиву (подаци о запосленима) применом Краскал – Волисовог теста. Међу групама испитаника које су одређене вредностима варијабли демографских параметара (наставно/ненаставно особље, облик ангажовања, највиши ниво образовања, област образовања, дужина стажа у високом образовању и на Београдској политехници, пол и године старости), не постоји статистички значајна разлика у погледу средњих вредности тренутне клан културе. Статистички значајна асоцијативност утврђена је за следеће варијабле: „избор у звање“ [$\chi^2(2)=8,326$, $p=0.016$] „одељење“ [$\chi^2(2)=8,647$, $p=0.013$], које у складу са добијеним резултатима, указују да испитаници у зависности звања и одељења имају различити став према тренутној клан култури: односно да се може прихватити:

Хипотеза Н1.7: Постоји разлика у перцепцији тренутне клан културе између појединих група запослених.

са значајношћу од $p < 0.05$. Највиши значај клан култури додељују предавачи, као и запослени на одељењу за дизајн.

Табела 6.19 и Табела 6.20 показују да међу групама испитаника које су одређене вредностима варијабли демографских параметара (не постоји статистички значајна разлика у погледу перцепције жељене клан и хијерархијске културе), односно да се не могу прихватити

Хипотеза Н1.8: Постоји разлика у перцепцији жељене хијерархијске културе између појединих група запослених.

Хипотеза Н1.9: Постоји разлика у перцепцији жељене клан културе између појединих група запослених.

На основу наведеног може се закључити да се не могу јасно издиференцирати субкултуре у оквиру ове установе.

На основу претходних истраживања установљено је да је могуће утврдити доминантну тренутну и жељену организациону културу међу наставним и ненаставним особљем. Када је у питању доминантна тренутна организациона култура испитаници су највише оцене додели хијерархијској, затим клан култури. Овим је потврђен и став *Harvey* (2004) да акредитација установе и студијских програма, сертификација система менаџмента квалитетом, и обавеза запослених и менаџмента да одговарају на захтеве заинтересованих страна за повећањем одговорности и транспарентности, доводи до неке врсте акредитокрације (*Lejeune & Vas*, 2009: 728-729), која чак може ограничити способност установе да се прилагоди променама у окружењу. Као доминантну жељену организациону културу испитаници су перципирали клан културу, која је карактеристична за високошколске установе као професионалне организације. Ови резултати потврђени су и у другим емпиријским истраживањима. Уочено је и да испитаници при вредновању жељене организационе културе веће оцене дали адхократској култури, што је пожељно имајући у виду да ову културу карактерише способност прилагођавања, креативност и иновативност запослених, који су неопходни за спремност на промене и суочавање са изазовима. Такође, утврђено је да се нису издиференциране субкултуре по одељењима, различитим областима, демографским подацима или професионалном профилу запослених.

У анализи феномена перцепције и ставова у односу на циљеве студирања, претходни резултати су отворили простор за следећи истраживачки задатак. Истражити да ли су и у којој мери ставови испитаника студената о циљевима студирања у вези са:

- демографским подацима (усмерење испитаника, године старости, пол, година студија, статус при упису у прву годину студија, просечна оцена)
- мотивима уписа на високошколску установу.

У циљу добијања одговора на ово питање анализирана је асоцијативност групе независних и зависних варијабли. Независне варијабле су узете из општег дела упитника (видети прилог 1 и прилог 2). У наставку се дају резултати анализе асоцијативности сваке од зависних варијабли циљева студирања са појединачним варијаблама из скупа независних варијабли.

Да би се оценила значајност разлика средње вредности циљева студирања међу различитим групама студената спроведена је непараметарска једнофакторска анализа варијансе (*Kruskal-Wallis*). Групе су формиране према вредностима одговарајућих независних варијабли. Анализа је спроведена у циљу тестирања хипотезе:

Хипотеза Н2.2: Постоји статистички значајна разлика у перцепцији значаја циљева студирања између појединих група студената.

Табела 6.21 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији циљева студирања између појединих група испитаника за сваку независну - групишућу променљиву применом Краскал – Волисовог теста. Добијени резултати указују на следеће чињенице и закључке. Међу групама испитаника које су одређене вредностима варијабли демографских параметара (усмерење испитаника, године старости, година студија, статус при упису у прву годину студија,), не постоји статистички значајна разлика у погледу средњих вредности значаја „Циљева студирања“. Изузетак представљају демографска варијабла „Пол“ [$\chi^2(1)=10,266$, $p=0.001$], „просечна оцена“ [$\chi^2(1)=7,034$, $p=0.008$] које у складу са добијеним резултатима, указује да испитаници у зависности од припадности одређеном полу и оствареној просечној оцени имају различити став према значају „Циљева студирања“. Добијени резултати упућују да се не може у потпуности прихватити постављена нула хипотеза, односно да се у случају група испитаника различитог пола и просечна оцена може прихватити истраживачка хипотеза са значајношћу од $p<0.05$. У случају груписања испитаника у односу на мотив уписа на високошколску установу, добијени резултати [$\chi^2(4)=11,616$; $p=0.020$] указују да се не може прихватити постављена хипотеза. Односно постоји повезаност између мотива за упис на високошколску установу и ставова студената у погледу значаја „Циљева“. Виши значај циљевима студирања додељују студенткиње, успешнији студенти и студенти којима је мотив за упис било стицање знања и дипломе.

Детаљнијом анализом по појединачним циљевима студирања добијени су и следећи резултати. За студенте са одељења за дизајн значајнији су стицање стручних и уметничких знања и вештина, критичко размишљање, анализа и решавање реалних проблема, развој креативности и иновативности и рад на рачунарима. Што се уклапа у захтеве које поставља њихова будућа професија. Студенткињама су значајнији опште образовање, развој креативности и иновативности, рад на рачунарима, знање енглеског језика, вештина писаног изражавања и оспособљавање за наставак школовања. Успешнијим студентима су значајнија стручна и уметничка знања и вештине, критичко размишљање, анализа и решавање реалних проблема, развој креативности и иновативности, рад на рачунарима и оспособљавање за наставак школовања. Критичко размишљање, развој креативности, рад у тиму, способност самосталног рада, оспособљавање за наставак школовања најзначајнији су за студенте чији је мотив за упис био стицање знања из одређене области. У испитиваном узорку постоји јасна диференцијација нивоа задовољства испитаника у вези са појединим циљевима студирања, као и између појединих група испитаника, који припадају различитом одељењу, години студија, и имају различит мотив за упис на високошколску установу.

Табела 6.22 приказује резултате Фридмановог непараметарског теста којим је тестирана:

Хипотеза Н2.2: Постоји статистички значајна разлика у перцепцији нивоа задовољства појединачним циљевима студирања од стране студената.

Резултати теста [$\chi^2=166.278$; $p=0.0001$] показују да се може прихватити истраживачка хипотеза да различито задовољство појединим циљевима студирања има статистичку и практичну значајност.

Табела 6.23 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији нивоа задовољства циљевима студирања између појединих група испитаника за сваку независну - групишућу променљиву применом Краскал – Волисовог теста и проверава:

Хипотеза Н2.3: Постоји статистички значајна разлика у перцепцији нивоа задовољства циљевима студирања између појединих група студената.

Међу групама испитаника, одређених варијаблама демографских параметара (старосна доб, пол, статус при упису на прву годину студија, просечна оцена), не постоји статистички значајна разлика у погледу средњих вредности задовољства испитаника испуњењем циљева студирања. Изузетак представљају демографска варијабле „Усмерење испитаника“ и „Година студија“. Варијабла „Усмерење испитаника“ у складу са добијеним резултатима [$\chi^2(1)=9.450$; $p=0.002$], указује да испитаници у зависности од припадности одређеном одељењу исказују различит ниво задовољства циљевима студирања. Варијабла „Година студија“ у складу са добијеним резултатима [$\chi^2(2)= 8,578$; $p=0.014$], указује да испитаници у зависности од године студија исказују различит ниво задовољства циљевима студирања. Добијени резултати, заправо упућују да се не може у потпуности прихватити постављена нулта хипотеза, односно да у случају група испитаника одређених усмерењем и годином студија испитаника, може се прихватити истраживачка хипотеза са значајношћу од $p<0.05$. У случају груписања испитаника у односу на мотив уписа на Београдску политехнику добијени резултати [$\chi^2(4)=29,427$; $p=0.000$] указују да се не може прихватити постављена нулта хипотеза. Односно резултати упућују на повезаност мотива за упис на високошколску установу и задовољства испитаника циљевима студирања. Задовољнији остварењем циљева студирања су студенти са одељења за технологије, студенти прве, треће, па друге године и студенти који су уписали високошколску установу ради стицања знања и дипломе.

Табела 6.24 приказује резултате Фридмановог непараметарског теста којим је тестирана хипотеза:

Хипотеза Н2.4: Постоји статистички значајна разлика у перцепцији значаја појединачних циљева студирања од стране наставног особља.

Резултати теста [$\chi^2(75)=193.481$; $p=0.000$] показују да се може прихватити истраживачка хипотеза да различито рангирање значаја појединих циљева квалитета од стране наставног особља има статистичку и практичну значајност.

Да би се оценила значајност разлика средњих вредности „Циљева студирања“ међу различитим групама наставног особља спроведена је непараметарска једнофакторска анализа варијансе (*Kruskal-Wallis*). Групе су формиране према вредностима одговарајућих независних варијабли (врста ангажовања, избор у звање наставника и сарадника, ниво образовања, дужина стажа у високом образовању, дужина стажа у Београдској политехници, додатно ангажовање, студијски програм, пол и године старости – питања 1-11). Анализа је спроведена у циљу тестирања следеће нулте хипотезе:

Хипотеза Н2.5: Постоји статистички значајна разлика у перцепцији циљева студирања између појединих група наставног особља.

Табела 6.25 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији значаја циљева студирања између појединих група испитаника (наставно особље) за сваку независну - групишућу променљиву подацима о запосленима применом Краскал – Волисовог теста. Међу групама испитаника које су одређене вредностима варијабли демографских параметара (облик ангажовања, највиши ниво образовања, дужина стажа у високом образовању и на Београдској политехници и о), не постоји статистички значајна разлика у погледу средњих вредности значаја „Циљева студирања“. Статистички значајна асоцијативност средње вредности значаја „Циљеви студирања“ утврђена је за следеће варијабле: избор у звање [$\chi^2(2)=7.595$, $p=0.022$] „Област образовања“ [$\chi^2(3)=9,149$, $p=0.027$], „Пол“ [$\chi^2(1)=7,392$, $p=0.007$] и „Године старости“ [$\chi^2(3)=9.825$, $p=0.020$], и „Одељење“ [$\chi^2(2)=6,170$, $p=0.046$] које у складу са добијеним резултатима, указују да испитаници у зависности звања, од припадности одређеној области образовања, старосном добу, полу и одељењу имају различити став према „Циљевима

студирања у вези са стицањем општих компетенција“. Добијени резултати упућују да се не може у потпуности прихватити постављена нула хипотеза, односно да се у случају група испитаника различитог пола и година старости може прихватити истраживачка хипотеза са значајношћу од $p < 0.05$. Највиши значај циљевима студирања додељују предавачи, затим припадници уметничке области, затим друштвено хуманистичке, техничко технолошке, па природно математичке. Такође, виши значај циљевима студирања додељују припаднице женског пола, наставно особље ангажовано на одељењу за дизајн и на крају наставно особље ангажовано на одељењу за технологије, као и припадници Y генерације.

Табела 6.26 приказује резултате Фридмановог непараметарског теста којим је тестирана следећа:

Хипотеза H2.6: Постоји статистички значајна разлика у перцепцији значаја појединачних варијабли које одређују квалитет установе од стране студената.

Резултати теста [$\chi^2(588)=210,454$; $p=0.000$] показују да се може прихватити истраживачка хипотеза да различито рангирање значаја појединачних варијабли, које одређују квалитет установе има статистичку и практичну значајност.

Табела 6.27 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији варијабли квалитета услуге високог образовања између појединих група испитаника (студената) за сваку независну - групишућу променљиву применом Краскал – Волисовог теста и проверава следећу хипотезу:

Хипотеза H2.7: Постоји статистички значајна разлика у перцепцији квалитета услуге високог образовања између појединих група студената.

Међу групама испитаника, одређених варијаблама демографских параметара (старосна доб, пол, статус при упису на прву годину студија, просечна оцена, мотив), не постоји статистички значајна разлика у погледу средњих вредности значаја квалитета услуге високог образовања. Изузетак представљају демографска варијабле „Усмерење испитаника“ и „Година студија“. Варијабла „Усмерење испитаника“ у складу са добијеним резултатима [$\chi^2(1)=6,786$; $p=0.009$], указује да испитаници у зависности од припадности одређеном одељењу перципирају различит значај квалитета услуге високог образовања. Варијабла „Година студија“ у складу са добијеним резултатима [$\chi^2(2)= 8,992$; $p=0.011$], указује да испитаници у зависности од године студија перципирају различит значај квалитета услуге високог образовања. Добијени резултати, заправо упућују да се не може у потпуности прихватити постављена нулта хипотеза, односно да у случају група испитаника одређених усмерењем и годином студија испитаника, може се прихватити истраживачка хипотеза са значајношћу од $p < 0.05$. Виши ниво значаја квалитету услуге образовања додељују студенти са технологија, у односу на дизајн. Највиши значај квалитету услуге образовања додељују студенти прве, затим друге, па треће године.

Табела 6.28 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији значаја квалитета ненаставне подршке између појединих група испитаника (студената) за сваку независну - групишућу променљиву применом Краскал – Волисовог теста и проверава следећу хипотезу:

Хипотеза H2.8. Постоји статистички значајна разлика у перцепцији квалитета ненаставне подршке између појединих група студената.

Међу групама испитаника, одређених варијаблама демографских параметара (усмерење испитаника, старосна доб, пол, статус при упису на прву годину студија, просечна оцена, мотив), не постоји статистички значајна разлика у погледу средњих вредности значаја квалитета ненаставне подршке. Изузетак представља демографска варијабла „Пол“ у складу са добијеним резултатима [$\chi^2(1)=7,203$; $p=0.007$], што указује да испитаници у зависности од припадности одређеном полу перципирају различит значај квалитета ненаставне подршке. Виши значај квалитету ненаставне подршке додељују студенткиње.

Табела 6.29 приказује резултате Фридмановог непараметарског теста којим је тестирана хипотеза:

Хипотеза Н2.9. Постоји статистички значајна разлика у перцепцији нивоа задовољства појединачним варијаблама које одређују квалитет установе од стране студената.

Резултати теста [$\chi^2(7)=153,954$; $p=0.000$] показују да се може прихватити истраживачка хипотеза да различито рангирање нивоа задовољства појединачних варијабли које одређују квалитет установе има статистичку и практичну значајност.

Табела 6.30 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији варијабли нивоа задовољства квалитетом услуге високог образовања између појединих група испитаника (студената) за сваку независну - групишућу променљиву применом Краскал – Волисовог теста и проверава следећу хипотезу:

Хипотеза Н2.10: Постоји статистички значајна разлика у перцепцији нивоа задовоства услугом високог образовања између појединих група студената.

Међу групама испитаника, одређених варијаблама демографских параметара (старосна доб, пол, статус при упису на прву годину студија, просечна оцена, мотив), не постоји статистички значајна разлика у погледу средњих вредности нивоа задовољства квалитетом услуге високог образовања. Изузетак представљају демографска варијабле „Усмерење испитаника“ и „Година студија“. Варијабла „Усмерење испитаника“ у складу са добијеним резултатима [$\chi^2(1)=9,230$; $p=0.002$], указује да испитаници у зависности од припадности одређеном одељењу имају различиту перцепцију нивоа задовољства квалитетом услуге високог образовања. Варијабла „Година студија“ у складу са добијеним резултатима [$\chi^2(2)=8,071$; $p=0.018$], указује да испитаници у зависности од године студија имају различиту перцепцију о нивоу задовољства квалитетом услуге високог образовања. Добијени резултати, заправо упућују да се не може у потпуности прихватити постављена нулта хипотеза, односно да у случају група испитаника одређених усмерењем и годином студија испитаника, може се прихватити истраживачка хипотеза са значајношћу од $p<0.05$. Виши ниво задовољства квалитетом услуге образовања исказују студенти са одељења за технологије, у односу на дизајн. Највиши ниво задовољства квалитетом услуге образовања исказују студенти прве, затим друге, па треће године.

Табела 6.32 приказује резултате Фридмановог непараметарског теста којим је тестирана:

Хипотеза Н2.12: Не постоји статистички значајна разлика у перцепцији квалитета услуге високог образовања између појединих група запослених.

Резултати теста [$\chi^2(7)=116,012$; $p=0.000$] показују да се може прихватити истраживачка хипотеза да различито рангирање значаја појединачних варијабли које одређују квалитет установе има статистичку и практичну значајност.

Табела 6.33 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији значаја квалитета услуге образовања између појединих група испитаника (запослени) за сваку независну - групишућу променљиву подацима о запосленима применом Краскал – Волисовог теста и проверава слећу хипотезу:

Хипотеза Н2.13: Не постоји статистички значајна разлика у перцепцији значаја квалитета услуге образовања између појединих запослених.

Међу групама испитаника које су одређене вредностима варијабли демографских параметара (наставно/ненаставно особље, облик ангажовања, највиши ниво образовања, Област образовања, дужина стажа у високом образовању и на Београдској политехници, одељење), не постоји статистички значајна разлика у погледу средњих вредности значаја квалитета услуге образовања. Статистички значајна асоцијативност средње вредности значаја квалитета услуге образовања утврђена је за следеће варијабле: избор у звање [$\chi^2(2)=6,036$, $p=0.049$] „Пол“ [$\chi^2(1)=6,815$, $p=0.009$] и „Године старости“ [$\chi^2(3)=8,687$, $p=0.034$], које у складу са добијеним резултатима, указују да испитаници у зависности звања, старосном добу, полу и одељењу имају различити став према квалитету услуге образовања. Добијени резултати упућују да се не може у потпуности прихватити постављена нула хипотеза, односно да се у случају група испитаника различитог звања, пола и година старости може прихватити истраживачка хипотеза са

значајношћу од $p < 0.05$. Највиши значај квалитету услуге образовања додељују предавачи, припаднице женског пола, као и припадници Y генерације.

Табела 6.34 даје сумарни приказ провере статистички значајне разлике у перцепцији значаја ненаставне подршке између појединих група испитаника (запослени) за сваку независну - групишућу променљиву применом Краскал – Волисовог теста и проверава следћу хипотезу:

Хипотеза H2.14: Не постоји статистички значајна разлика у перцепцији значаја квалитета ненаставне подршке између појединих запослених.

Међу групама испитаника које су одређене вредностима варијабли демографских параметара (наставно/ненаставно особље, највиши ниво образовања, дужина стажа у високом образовању и на Београдској политехници, област образовања, пол, године старости), не постоји статистички значајна разлика у погледу средњих вредности значаја „Циљева студирања“. Статистички значајна асоцијативност средње вредности значаја квалитета ненаставне подршке утврђена је за следеће варијабле: избор у звање [$\chi^2(2)=7.595$, $p=0.022$] „облик ангажовања“ [$\chi^2(3)=9,149$, $p=0.027$], које у складу са добијеним резултатима, указују да испитаници у зависности звања, облика ангажовања имају различити став према значају квалитета ненаставне подршке. Добијени резултати упућују да се не може у потпуности прихватити постављена нула хипотеза, односно да се у случају група испитаника различитог звања и облика ангажовања може прихватити истраживачка хипотеза са значајношћу од $p < 0.05$. Највиши значај квалитету ненаставне подршке додељују предавачи, и запослени са пуним радним временом. Наведено указује да се хипотеза може прихватити.

Додатне анализе у вези лојалности студената упућују на следеће закључке:

- постоји веза између жеље за наставком школовања и просечне оцене испитаника, односно да су студенти са вишим просечним оценама исказали већу заинтересованост за наставак школовања. Вредност коефицијента корелације, $\Phi_i = -0,106$ указује да постоји слаба корелација између просечне оцене и жеље за наставком школовања.
- жеља за наставком школовања зависи од мотива за упис на ВШУ [$\chi^2(4, n=552)=23.980$, $p=0.000$]. Студенти којима је Београдска политехника била алтернатива примарног избора или случајан избор, исказали су мању заинтересованост за наставак школовања.
- постоји веза између жеље за наставком школовања на специјалистичким студијама на Београдској политехници и одељења испитаника.
- жеља за наставком школовања на специјалистичким студијама у Београдској политехници зависи од године студија испитаника [$\chi^2(3, n=595)=18.214$, $p=0.000$]. Вредност коефицијента корелације Cramer's V = 0,175 указује да постоји слаба корелација између године студија и жеље за наставком школовања.
- жеља за наставком школовања зависи од мотива испитаника за упис на Београдску политехнику [$\chi^2(4, n=553)=17.307$, $p=0.002$].
- спремност студената да препоруче Школу зависи од мотива испитаника за упис на Београдску политехнику [$\chi^2(4, n=550)=12.664$, $p=0.013$].

7.3. Дискусија корелационе анализе

Организациона култура има снажан утицај на мотивацију запослених. Уколико су претпоставке, норме понашања, ставови и вредности заступљени у установи компатибилни са системом потреба и мотива појединаца, организациона култура има позитиван утицај на мотивацију запослених и утиче на побољшавање перформанси установе. У супротном, организациона култура има негативан утицај на пословање (Настасић, 2006: 42).

Према Јанићијевићу (1997: 160) снажна организациона култура ствара код запосленог осећај припадности и подстиче идентификацију запосленог са установом, из чега проистиче боља мотивисаност за рад и залагање, боље радне перформансе и повећање продуктивности. Организациона култура својим претпоставкама, вредностима и веровањима даје одређено

значање послу који појединац обавља у установи, чиме побољшава мотивацију. Културе се, у односу на мотивационе профиле које имплицирају, могу поделити на основу два критеријума. Први критеријум је избор између егзистенцијалних и развојних, односно хигијенских фактора и мотиватора, односно између екстринзичне и интринзичне мотивације (Јанићијевић, 1997: 165-166).

Табела 6.35 показује статистички значајне корелације између тренутне културе и нивоа задовољства послом. Све корелације су јаке и позитивне. Табела 6.36 показује статистички значајне корелације између жељене организационе културе и значаја које поједине варијабле имају на задовољство послом. Све корелације су јаке и позитивне. На овај начин потврђена је:

Хипотеза Н3: Постоји корелација између организационе културе и задовољства послом

Највећи утицај на значај и задовољство послом има клан култура, која је и у претходним истраживањима издвојена као карактеристична за високошколске установе као професионалне организације.

За очекивати је да значај који студенти додељују одређеним варијаблама које одређују перцепцију квалитета установе имају утицај на ниво задовољства тим варијаблама.

Табела 6.37 приказује резултате корелационе анализе значаја и нивоа задовољства испуњењем циљева студирања и квалитета установе према перцепцији студената. Ови резултати односе се на укупан узорак студената $N=638$. Између значај циљева студирања и нивоа задовољства циљевима студирања ($r=0,371$), као и нивоа задовољства квалитетом услуге образовања ($r=0,321$) постоји позитиван утицај средње јачине. Између значаја квалитета услуге образовања и нивоа задовољства квалитетом услуге образовања ($r=0,372$), као и нивоа задовољства квалитетом установе ($r=0,341$) постоји позитиван утицај средње јачине. Између значаја квалитета ненаставне подршке и нивоа задовољства квалитетом ненаставне подршке ($r=0,391$), као и нивоа задовољства квалитетом установе ($r=0,370$) постоји позитиван утицај средње јачине. Између значаја квалитета установе и нивоа задовољства квалитетом услуге образовања ($r=0,331$), нивоа задовољства квалитетом ненаставне подршке ($r=0,377$) и нивоа задовољства квалитетом установе ($r=0,392$) постоји позитиван утицај средње јачине.

Табела 6.38 и Табела 6.39 приказује резултате корелационе анализе између значаја и нивоа задовољства испуњењем циљева студирања и квалитета установе вредности организационе културе према перцепцији студената. Ови резултати односе се на укупан узорак студената $N=638$ испитаника. Коришћена је Пирсонова корелација, при чему су статистички значајне корелације означене на следећи начин $*p<0.05$, $**p<0.01$. Може се приметити да су све корелације статистички значајне и то $**p<0.01$. У оба случаја уочене су позитивне и јаке корелације између циљева студирања, диментија квалитета установе и вредности организационе културе.

Такође, Табела 6.40 приказује резултате корелационе анализе између значаја испуњењем циљева студирања и квалитета установе и вредности организационе културе према перцепцији запослених. Ови резултати односе се на укупан узорак запослених $N=93$ испитаника. Може се приметити да су све корелације статистички значајне и то $**p<0.01$, као и да су позитивне и средње до јаке јачине. Чиме се потврђује:

Хипотеза Н4: Постоји корелација између укупног значаја и задовољства установом и вредности организационе културе.

7.4. Дискусија регресионе анализе

Регресиона анализа је примењена да би се утврдило предиктивно дејство нивоа задовољства димензијама квалитета установе (независне варијабле) на ниво задовољства циљевима студирања. Резултати регресионе анализе приказује Табела 6.41. Резултати показују високу вредност коригованог коефицијената детерминације $R^2=0,477$. Овим је потврђено предиктивно дејство димензија квалитета установе на задовољство остварењем циљева студирања.

Регресиона анализа је примењена да би се утврдило предиктивно дејство вредности организационе културе (индивидуалне, односи са другима, организационе вредности и друштвене вредности), као независни варијабле на значај циљева студирања, услуге образовања, ненаставне подршке и укупног квалитета услуге образовања. Резултате регресионе анализе приказује Табела 6.42. Резултати показују релативно високу вредност коригованог коефицијената детерминације R^2 за све зависне променљиве. Чиме се потврђује предиктивно дејство:

- вредности односа са другима и организационих вредности на значај циљева студирања,
- индивидуалних, организационих и друштвених вредности на значај услуге образовања,
- вредности односа са другима и организационих вредности на значај ненаставне подршке,
- индивидуалних, вредности односа са другима и организационих вредности на укупни квалитет установе.

Наведено се и поклапа са улогом сваког од ових фактора у услузи високог образовања.

8. ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

8.1. Научна и друштвена оправданост истраживања

Како је већ поменуто, допринос резултата овог истраживања није требало очекивати изван опсега проширења знања у изучаваној области. Међутим, може се указати на одређене теоријске, методолошке и доприносе резултата емпиријских истраживања који проистичу из овог рада.

У теоријском смислу ова студија је резултовала дубљим сагледавањем значења и значаја организационе културе и задовољства корисника у високошколским установама. С обзиром на недовољну истраженост овог феномена на нашим просторима основни допринос огледа се и у успостављеним везама између одређених параметара организационе културе и задовољства корисника на ефективност и ефикасност процеса високог образовања. Не треба занематирити ни допринос у проширењу сазнања и систематизованом сагледавању одређених феномена које са собом носи нови концепт високог образовања, а у контексту транзиције кроз коју пролази систем високог образовања у Србији.

У методолошком смислу овај рад је обележен и развојем одговарајућег концептуалног оквира у коме су параметри организационе културе и задовољства корисника стављени у службу основних чиниоца услуге високог образовања (студенати, наставно и ненаставно особље и процеси наставе и ненаставне подршке). Одређени допринос огледа се и у извршеној операционализацији којом је потврђена валидност и поузданост појединих индикатора примењених у мерењу истраживачких феномена.

Значајан допринос остварују и резултати емпиријских истраживања на основу којих је детаљно сагледан значај који студенти додељују параметрима задовољства услугом високог образовања. Резултати истраживања указују и на рангирање ставова студената у погледу значаја и нивоа задовољства, који додељују разматраним варијаблама. Коначно, успостављене су и одређене корелације између посматраних појава и процеса.

Примену резултата ове студије неопходно је размотрити са становишта претходно поменутих аспеката: теоријског оквира, методолошког приступа и резултата емпиријских истраживања. У погледу теоријског оквира примена ове студије огледа се у бољем сагледавању промена и захтева новог система високог образовања како у интернационалним, тако и у националним оквирима. Могуће је и боље сагледавање улоге студената у новоформираном окружењу високог образовања, као и захтева који се постављају пред високошколске установе у погледу оспособљавања студената за њихову будућу улогу у друштву. Други домен теоријског оквира везује се за сагледавање значаја организационе културе на академску и пословну извршност високошколских установа. Као најзначајнија примена, а из перспективе аутора, везује се за могуће промене у досадашњој пракси приступа менаџмента установама и прилагођавању потребама, захтевима и студената и осталих заинтересованих страна.

У методолошком смислу резултати могу бити применљиви у домену који се односи на операционализацију истраживања, а у погледу индикатора за које је доказана валидност и поузданост. Примена дефинисаних скупова варијабли је могућа за нека даља истраживања, као и за мерење параметара организационе културе наставног и ненаставног особља и задовољства студената у оквиру високошколских установа.

Узимајући у обзир недовољну истраженост проблема организационе културе и задовољства студената у високошколским установама у Србији, резултати емпиријских истраживања могу представљати основу за нека будућа истраживања у овој области, као и за преиспитивање значаја увођења одређених промена у високошколским установама или за истраживање повезаности других феномена са задовољством студената.

8.2. Провера испуњености циљева истраживања

На почетку овог истраживања, а у вези са проблемом и предметом истраживања постављени су следећи циљеви истраживања:

- Анализа тренутне и жељене организационе културе;
- Анализа фактора организационе културе који подржавају или спречавају напоре променама;
- Повезаност организационе културе и задовољства послом;
- Анализа перцепције запослених о потребама, захтевима и очекивањима студената;
- Анализа нивоа задовољства и значаја који одређени индикатори према перцепцији студената имају на њихово задовољство, мотивисаност, лојалност и задржавање, као и привлачење нових студената и заинтересованих страна;
- Утврђивање кључних фактора организационе културе и задовољства корисника који утичу на пословање високошколских установа.

У оквиру теоретског дела и истраживања обухваћени су сви наведени циљеви и на основу истих донети закључци и препоруке за даља истраживања.

8.3. Провера постављених хипотеза

8.3.1. Провера посебних хипотеза

Хипотеза Н1: У високошколским установама се може издиференцирати доминантна организациона култура.

Анализом хипотеза Н1.1- Н1.9 установљено је да се могу издиференцирати тренутна и жељена организациона култура, али се не могу јасно издиференцирати одговарајуће субкултуре.

Хипотеза Н2: Демографске карактеристике студената и запослених утичу на њихову перцепцију значаја и нивоа целокупним задовољством у вези установе.

Анализом хипотеза Н2.1- Н2.14 установљено је да демографске карактеристике студената и демографске карактеристике запослених и њихов професионални профил утичу на њихову перцепцију значаја и нивоа целокупним задовољством у вези установе, што је потврђено и кроз корелациону анализу.

Хипотеза Н3: Постоји корелација између организационе културе и задовољства послом

Установљено је да између организационе културе и значаја које поједине варијабле имају на задовољства послом постоји позитивна и јака корелација.

Хипотеза Н4: Постоји корелација између укупног значаја и задовољства установом и вредности организационе културе.

Између варијабли које одређују укупно задовољство установом и вредности организационе културе постоји јака и позитивна корелација, која је потврђена и кроз вишеструку регресију.

8.3.2. Провера основне (главне) хипотезе

Х: Организациона култура утиче на задовољство студената.

Анализом посебних хипотеза може се констатовати да је организациона култура један од фактора који утиче на задовољство студената.

8.4. Ограничења и правци будућих истраживања

На самом крају неопходно је указати на ограничења која су била присутна у процесу истраживања, а која могу бити од значаја у интерпретацији доприноса и примене ове студије. Прво, истраживање је спроведено у установи високог струковног образовања при чему су узорак сачињавали студенти основних струковних струдија. За примену резултата у области академских студија мора бити присутна одређена резерва и опрезност. Такође, треба имати у виду и одређене различитости општег карактера међу установама.

Као још једно од ограничења овог истраживања везује се и за недовољну истраженост посматраног феномена на простору Србије, па је ова студија претежно базирана на искуствима других држава, без увођења критичких мишљења, детаљних анализа и поређења са принципима добре праксе.

Последње, али не и најмање значајно, ограничење везује се за објективност испитаника у изношењу својих мишљења, ставова, перцепције. У друштвеним истраживањима је прихваћено да постоје разлике у ономе што испитаници мисле и осећају у односу на оно што изјављују, па и у том смислу резултати морају бити критички посматрани.

У складу са презентованим у теоријском оквиру овог истраживања, организациона култура и задовољство корисника још увек представљају недовољно истражену област. У току рада на овој студији отворила су се многа друга питања, а која би могла да буду предмет неких будућих истраживања. У наставку су дати само неки предлози уз могућност и других виђења за даља истраживања:

- Истраживањима организационе културе обухватити менаџмент у високом образовању и у оквиру академских и у оквиру струковних студија;
- Истраживањима организационе културе и задовољства студената обухватити студенте академских и струковних студија, али и друге заинтересоване стране високог образовања.

9. ЗАКЉУЧАК

Окружење високог образовања у Србији последњих неколико година карактерише повећани ниво неизвесности, нестабилности, турбуленције и несигурности. Најзначајнији екстерни фактори промена су: убрзани развој знања, *ICT* и технологија уопште, утицај друштвених мрежа, социо-културни трендови, који генеришу глобално друштво знања и дигиталну економију и покрећу промене на тржишту рада. Процеси глобализације, интернационализације и Европеизације, као и нови менаџмент јавног сектора покрећу промене у политици и законодавству, постављају захтеве за праћење перформанси високошколских установа, и самим тим доводе до промена у начину рада како на нивоу установе и одељења тако и на нивоу појединаца (студенти, менаџмент, наставно и ненаставно особље).

Уочљива је диверзификацију субјеката у високом образовању, па сам тим и диверзификација захтева, потреба и очекивања студената и осталих заинтересованих страна. Посебну пажњу треба посветити захтевима и очекивањима, али и другачијим вредностима и нормама понашања актуелних и потенцијалних студената, који припадају *Y* и *Z* генерацији. Сем наведеног већина високошколских установа се суочава и са другим сличним потенцијалним интерним и екстерним опасностима, ризицима и претњама, као што су смањење броја студената и потенцијалних студената, услед негативних демографских трендова, неадекватно и недовољно предзнање студената, висока стопа одустајања од студија, финансијски проблеми студената и њихових породица. Тржиште високог образовања карактерише све оштрија конкуренција (државни и приватни, домаћи и инострани факултети и високе школе - чије уписне квоте на акредитованим студијским програмима знатно превазилазе број потенцијалних студената). Такође, проблеми у финансирању високошколских установа, али и повећања трошкова за обезбеђење потребних ресурса (људи, имовина, инфраструктура, радна средина, знања, информације, технологија), који су неопходни за наставу, научно-истраживачки, уметнички и стручни рад и остваривање циљева на нивоу установе, студијских програма, служби и појединаца; као и све већа флукуација запослених и потреба за обезбеђењем континуитета рада на студијском програму и предмету након одласка наставног особља, уз ограничене могућности за укључивање и развој младог наставног кадра, и многи други.

У таквим условима опстанак, раст и развој установе захтева да институционални лидер, менаџмент, наставно и ненаставно особље разуме покретаче промена и њихов међусобни и холистички утицај, и храбро уђе у инкременталне и трансформационе промене, а са циљем да се одговори на сложене захтеве студената и осталих заинтересованих страна и оствари академску и пословну изврност и конкурентску предност на тржишту високог образовања.

Актуелна дешавања у интерном и екстерном окружењу високошколских установа приморали су менаџмент, наставно и ненаставно особље да другачије размишља о значају задовољства студената за опстанак студијских програма и установе, односно да посвети значајну пажњу факторима који могу да им помогну да задрже постојеће и привуку нове студенте и створе подстицајно окружење за учење. Задовољство студената у великој мери зависи од односа између студената и запослених, чије понашање је под јаким утицајем организационе културе.

Усаглашавање културе појединца и група у оквиру установе представља кључни чинилац креирања имица установе кроз идентификацију запослених са установом и успостављање жељеног организационог понашања. Један од најважнијих задатака менаџмента је да креира и чува организациону културу, односно покреће њену промену са циљем прилагођавања установе динамичним променама и у националном и у интернационалном окружењу високог образовања, што је овим истраживањем и потврђено.

10. ЛИТЕРАТУРА

1. Adelsberger, H., Ehlers, U.-D. & Schneckenberg, D. (2007). Stepping up the ladder, Competence Development through E-Learning, Proceedings of the World Conference on Educational Media ed-media, Vienna.
2. Aldridge, S., & Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, Vol. 6, No. 4, pp. 197–204.
3. Alves, H., & Raposo, M., (2007). Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management*, Vol. 18, No. 5, pp. 571-588.
4. Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. Thousand Oaks, CA: Sage
5. Anderson, L.W. (1991). *Increasing Teacher effectiveness*. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris.
6. Andreassen, T., & Lindestad, B. (1998). Customer loyalty and complex services. *International Journal of Service Industry Management*, Vol. 9, No. 1, pp. 7–23.
7. Andrisani, P. (1978), Job satisfaction among working women, *Signs*, Vol. 3, pp. 588-607.
8. Anić, V. (1994). *Rječnik hrvatskoga jezika, Drugo dopunjeno izdanje*, Novi liber, Zagreb.
9. Anić, V., Brozović Rončević, D., Goldstein, I., Goldstein S., Jojić, L., Matasović R., Pranjković, I. (2004). *Hrvatski enciklopedijski rječnik, Svezak 5*, Novi liber, Zagreb.
10. Арсовски, С. (2012). Квалитет као вредност, Квалитет и изврсност, Година I, Број 7-8.
11. ASHE. (2005). Higher Education Report Special Issue: The Uses of Institutional Culture: Strengthening Identification and Building Brand Equity in Higher Education, Vol. 31, Issue 2, pp. 1–105.
12. Assael, H. (1992), *Consumer Behavior and Marketing Action*, Fourth Edition, PWS-KENT Publishing Company, Boston, pp. 320-351.
13. Astin, A. W. (1985). *Achieving Educational Excellence*, Jossey-Bass, San Francisco.
14. Athiyaman, A. (1997). Linking Student Satisfaction and Service Quality Perceptions: The Case of University Education, *European Journal of Marketing*, Vol. 31, No. 7, pp. 528-540.
15. Austin, A., E. (1991). Faculty Cultures, Faculty Values, Assessing Academic Climates and Cultures, Ed. William Tierney, *New Direction, for institutional Research Series*, No. 68. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 61-74.
16. Avelini Holjevac I. (2003). Sustav kvalitete i društvena odgovornost – preduvjet za uključivanje u europske integracije, *Zbornik radova Savjetovanja Hrvatskog inženjerskog saveza Hrvatska normizacija i srodne djelatnosti – Tehničko usklađivanje na putu prema Europskoj Uniji*, Hrvatski inženjerski savez i Državni zavod za normizaciju i mjeriteljstvo, Zagreb, Cavtat, str. 206.
17. Awang, Z.H., Che Mat, M.A., Razli, A. F.Y.M., *Measuring Service Quality in Higher Education: The Customization of SERVQUAL Model*
18. Бакић, О., Божић, В., Гавриловић, С., Ловрета, С., Ристић, Ж., Врачар, Д. (1991). *Маркетинг услужних организација*, Економски факултет, Београд.
19. Balderston, F. E. (1995). *Managing Today's University: Strategies for Viability, Change, and Excellence*. San Francisco, Josey-Bass.
20. Бањевић, К. (2010). Истраживање параметара мотивације студената струковних студија у односу на остварене исходе учења, Докторска дисертација, Мегатренд универзитет, Београд.
21. Banjević, K., Nastasić, A., (2010). Methodological Approach: Students Assessment of Academic Institution as Basis for Successful Achievement of Their Satisfaction, 4th. International Quality Conference, Center for Quality, Faculty of Mechanical Engineering, University of Kragujevac, pp. 283-288.

22. Banwet, D. K., & Datta. B. (2003). A study of the effect of perceived lecture quality on post-lecture intentions. *Work Study*, 52 (5): 234-243.
23. Barbosa, I., Cabral-Cardoso, C. (2007). Managing Diversity in Academic Organizations: A Challenge to Organizational Culture. *Women in Management Review*, Vol. 22, No. 4, pp. 274-288.
24. Barney, S.T. (2008). Facing the Crisis in the Academy: Creating a Culture of Undergraduate Research in Contemporary Institutions of Higher Education, Developing, Promoting & Sustaining the Undergraduate Research Experience in Psychology, Society for Teaching of Psychology, pp. 30-37, <http://teachpsych.org/ebooks/ur2008/index.php>
25. Barret, R. (2006). Building a Values-Driven Organization – A Whole System Approach to Cultural Transformation. Oxford: Elsevier, као и <https://www.valuescentre.com/>.
26. Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: a university culture-based framework. *Higher Education*, 45, 43-70.
27. Bean, P. J., & Bradley, K. R. (1986). Untangling the Satisfaction-Performance Relationship for College Students. *The Journal of Higher Education* 57 (4): 393-412.
28. Бебек, Б., Колумбић, А. (2000). Пословна етика, Синергија, Загреб.
29. Becher, T. (1981). Towards a Definition of Disciplinary Cultures. *Studies in Higher Education*, Vol. 6, pp. 109-22.
30. Beckhard, R. (1989): What is organizational development? In W.L. French, C.G. Bell, Jr., & R.A. Zawacki (Eds.) *Organizational development: Theory, practice and research* (3rd Ed.) (pp. 33-36). Homewood, IL: Richard D. Irwin.
31. Bell, N., Narz, M. (2007). Meeting the Challenges of Age Diversity in the Workplace. *The CPA Journal*, Vol. 77 (2), pp. 56-59.
32. Bellou, V. (2007). Achieving long-term customer satisfaction through organizational culture – Evidence from the health care sector, *Managing Service Quality*, Vol. 17, No. 5, pp. 510-522.
33. Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008), The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence, *British Journal of Educational Technology*, Vol. 39 No. 5, pp. 775-786.
34. Bergquist, W.H. (1992) *The Four Cultures of the Academy: Insights and Strategies for Improving Leadership in Collegiate Organizations*, Jossey-Bass Inc, , San Francisco.
35. Bergquist, W., Pawlak, K. (2008). *Engaging the Six Cultures of the Academy: revised and expanded edition of The four cultures of the academy*, The Jossey Bass higher and adult education series, San Francisco, pp. xiii-xv.
36. Berman, B., & Evans, J.R. (2001). *Retail Management: A strategic approach*, 8th edition, Prentice Hall International, pp. 19.
37. Bers, T. (2005). Parents of traditionally aged community college students: Communications and Choice, *Research in Higher Education*, Vol. 46, No. 4, pp. 413-436.
38. Bess, L. & Dee, R., *Understanding college and university organization*. Sterling. Virginia. Volume II., Chapter on “Organisational change in higher education”, 2008, pp. 790-825.
39. Biglan, A. (1973a). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57, pp. 195-203.
40. Biglan, A. (1973b). Relationships between subject matter and the structure and output of university departments. *Journal of Applied Psychology*, 57, pp. 204-213.
41. Bilimoria, D., Perry, S.R., Liang, X., Stoller, E.P., Higgins, P. and Taylor, C. (2006), “How do female and male faculty members construct job satisfaction? The roles of perceived institutional leadership and mentoring and their mediating processes”, *Journal of Technology Transfer*, Vol. 31, pp. 355-65.
42. Billing, D. (2004). International Comparisons and Trends in External Quality Assurance of Higher Education: commonality or diversity? *Higher Education*, Vol. 47, pp. 113–137.
43. Birnbaum, R. (1988). *How Academic Leadership Works: Understanding Success and Failure in the College Presidency*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

44. Black, A. (2010). Gen Y: Who They Are and How They Learn. *Educational Horizons*, 88 (2), Winter: 92-101.
45. Blackmore, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university, *Journal for Quality Assurance in Education*, Vol. 14, No. 3, pp. 251-67.
46. Boer H., et al. (2002). An analysis of trends and perspectives in higher education and research. Retrieved from <http://doc.utwente.nl/44717/1/academia.pdf>
47. Bogue, E.G. & Saunders, R.L. (1992). *The Evidence for Quality: Strengthening the Tests of Academic and Administrative Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
48. Bolman, L.G., & Deal, T.E. (1997). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*. San Francisco, Josey-Bass.
49. Bolton, R.N., et al. (2013). Understanding Generation Y and Their Use of Social Media: A Review and Research Agenda, *Journal of Service Management*, Vol. 24 Iss: 3, pp.245 - 267
50. Bolton, R.N., Kannan, P.K., & Bramlett, M.D. (2000). Implications of Loyalty Program Membership and Service Experiences for Customer Retention and Value. *Journal of Academy of Marketing Science*, Vol. 28, No. 1, pp. 95-108.
51. Bonnema, J., & Van der Waldd, D.L.R. (2008). Information and Source Preferences of a Student Market in Higher Education, *International Journal of Educational Management*, Vol. 22, No. 4, pp. 314-327.
52. Bovee, C.L., & Thill, J.V. (1992). *Marketing*, McGraw-Hill Inc.
53. Brown, A. (1998). *Organisational Culture*. (2nd ed). Pearson Education Limited.
54. Brown, A.K. and Mitchell, T. (1993), "Organizational obstacles: links with financial performance, customer satisfaction, and job satisfaction in a service environment", *Human Relations*, Vol. 46 No. 6, pp. 725-33.
55. Brown, C., Varley, P., Pal, J. (2009). University Course Selection and Services Marketing, *Marketing Intelligence and Planning*, Vol. 27, No. 3, pp 310-325.
56. BS 25999-1:2006, Business Continuity management – Part 1: Code of Practice, BSI.
57. Cabrera, A.F., La Nasa, S.M. (2000). Understanding the College Choice Process, *New Directions for Institutional Research*, Fall (107), pp. 5-22.
58. Cabrera, A., Cabrera, E.F., Baraja S., (2001). The Key Role of Organizational Culture in a Multi-System View of Technology-Driven Change, *International Journal of Information Management*, Vol. 21, pp. 245–261
59. Cameron, K. S., & Quinn, R. (1999). *Diagnosing and Changing Organizational Culture*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
60. Cameron, K. S., & Quinn, R. (2006). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. San Francisco: Jossey-Bass.
61. Campbell, C., Rozsnyai, C. (2002). Quality Assurance and the Development of Course Programmes, *Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in Sought East Europe*, Bucharest.
62. Campbell D., Stonehouse G., & Houston, B. (1999). *Business Strategy*. Butterworth Heinemann.
63. Capelleras, J.L. (2005). Attitudes of academic staff towards their job and organisation: an empirical assessment, *Tertiary Education and Management*, Vol. 11, pp. 147-66.
64. Carvalho Pereira M. A., & Da Silva M.T. (2003). A Key Question for Higher Education: Who are the Customers? *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Production and Operations' Management Society, POM-2003, April 4-7, Atlanta, GE*.
65. Цвијановић, Ј.М., (2004). Организационе промене, Економски институт, Београд.
66. Цвијановић, Ј.М., Лазић, Ј., Настасић, А., (2006). Корпоративна култура и организациона структура, Економски институт, Београд.
67. Цвијановић, Ј.М., Жижовић, М., Лазић, Ј. (2007). Болоњска декларација и менаџмент високошколским установама, *Индустрија 1/2007, Часопис Економског института, Београд*.

68. Цвијановић, Ј.М., Димитријевић, В.В., Грујичић, Ж.М. (2000). Ефикасност непрофитних организација, Економски Институт, Београд.
69. Chahal, H., & Devi, P. (2013). Identifying satisfied/dissatisfied service encounters in higher education. *Quality Assurance in Education*, 21(2), 211-222.
70. Chen, S.H., Yang, C.C., Shiau, J.Y. and Wang, H.H. (2006). The development of an employee satisfaction model for higher education. *The TQM Magazine*, Vol. 18 No. 5, pp. 484-500.
71. Cheng, Y.C., Tsui, K.T. (1996). Total Teacher Effectiveness: New Conception & Improvement. *International Journal of Educational Management*, Vol. 10, No. 6, pp 7-17.
72. Chinsall, P.M. (1994). *Consumer Behavior*, Third Edition, McGraw-Hill Book Company.
73. Chua, C. (2004). Perception of Quality in Higher Education, Proceedings of the Australian Universities Quality Forum – Quality in time of change, Adelaide.
74. CIMEA. (2003). Italian higher education – An international guide, Rome.
http://www.miur.it/guida/Italian_Higher_Education.pdf
75. Clemmer, J. (1995). *Pathways to performance: A guide to transforming yourself, your team, and your organization*. Toronto: MacMillan Canada.
76. Clark, B. R. (1970). *The Distinctive College*, Chicago, Ill.: Aldine.
77. Clark, B. R. (1971). Belief and Loyalty in College Organization, *Journal of Higher Education*, Vol. 42 (June), pp. 499-520.
78. Clark, B. R., (1972). The Organizational Saga in Higher Education, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, No. 2, Jun, pp. 172-184
79. Clark, B. (1980). *Academic Culture*, Higher Education Research Group, Institution for Social and Policy Studies, Yale University.
80. Clark B.R. (1984). *Perspectives in Higher Education* Berkeley, Calif (ed.): University of California Press.
81. Clark B.R. (1987b). Conclusions. In *The academic profession: National, disciplinary and institutional settings*, ed. B.R. Clark, 371-399. Berkeley: University of California Press.
82. Clark, I.D., Moran, G., Skolnik, M.L., & Trick, D. (2009). *Academic transformation: The forces reshaping higher education in Ontario*. School of Policy Studies, Queen's University. Kingston, Ontario: McGill-Queen's University Press.
83. Coates, H. (2010). Defining and monitoring academic standards in Australian higher education. *Higher Education Management and Policy* 22 (1): 1-17.
84. Cole, G. A. (1996). *Management – Theory and Practice*, Letts education, Aladine Place, London.
85. Croasdell, D., McLeod, A., Simkin, M.G. (2011), Why don't More Women Major in Information Systems? *Information Technology & People*, Vol. 24, No. 2, pp. 158-183.
86. Crowford, F. (1991). *Total Quality Management*, Committee of Vice-Chancellors & Principals of the Universities of the United Kingdom, Occasional paper, London, December.
87. Cunningham, R. M. (1956). Brand loyalty – what, where, how much. *Harvard Business Review*, Vol. 39, No. 11/12, pp. 116-138.
88. Dado, J., Taborecka Petrovicova, J., Cuzovic, S., Rajic, T. (2012). An Empirical Examination Of The Relationships Between Service Quality, Satisfaction And Behavioral Intentions In Higher Education Setting, *Serbian Journal of Management*, Vol. 7, No. 2, pp. 203 – 218.
89. Dahl, D.W., & Smimou, K. (2011). Does motivation matter? On the Relationship Between Perceived Quality of Teaching and Students' Motivational Orientations, *Managerial Finance*, Vol. 37, No. 7, pp. 582-609.
90. Dahlgaard, S.M.P. & Dahlgaard, J.J. (2003). Towards a Holistic Understanding of Human Motivation Core Values – The Entrance to Peoples Commitment, *AI & Soc*, Vol. 17. pp. 150-180.
91. Dale, B.G. (2003). *Managing Quality*, 4th ed., Blackwell Publishing, Oxford.
92. Davis, S. M. (1984). *Managing Corporate Culture*, Harper & Row, Publishers, New York.
93. Dawson, S. (1996). *Analysing Organizations*, MacMillan Business.

94. DeCenzo, D. A., & Robbins, S. P. (2010). Human Resource Management, John Wiley & Sons Inc.
95. Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1982). Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life. Addison-Wesley, Reading, MA.
96. Deming, W.E. (1994). Out of the Crisis: Quality Productivity and Competitive Position. Cambridge: Cambridge University Press.
97. Denison, D. R. (1990). Corporate culture and organizational effectiveness, John Wiley & Sons, New York. www.denisonculture.com
98. DeShields, O.W.Jr, Kara, A., Kaynak, E. (2005). Determinants of Business Student Satisfaction and Retention in Higher Education: Applying Herzberg's Two-Factor Theory, International Journal of Educational Management, Vol. 19, No. 2, pp. 128-139.
99. Dibb, S., Simkin, L., Pride, M.W., Ferrell, O.C., (1995). Marketing – Concepts and Strategies, Mate, Зарпеб.
100. Dickter, D., Roznowski, M. & Harrison, D. (1996). Temporal tempering: an event history analysis of the process of voluntary turnovers. Journal of Applied Psychology, Vol. 81, pp. 705-16.
101. Dill, D.D. (1982). The Management of Academic Culture: Notes on the Management of Meaning and Social Integration. Higher Education, Vol. 11, pp. 303-320.
102. Dill, D.D. (2012). Managing Reform in Universities: The Dynamics of Culture, Identity and Organisational Change, B. Stensaker, J. Välimaa, and C. Sarrico (eds.), Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, pp. 222-237.
103. Dohert, G. D. (1997). Quality, Standards, the Consumer Paradigm and Developments in Higher Education. Quality Assurance in Education, Vol. 5, No. 4, pp. 239-248.
104. Douglas, T.J.; Dubrow, G., Matthew, H. (2005). The Uses of Institutional Culture: Strengthening Identification and Building Brand Equity in Higher Education. ASHE Higher Education Report, Vol. 31, No. 2, pp. 1-105.
105. Douglas, J., Douglas A., & Barnes, B. (2006). Measuring Student Satisfaction at a UK University. Quality Assurance in Education, Vol. 14, No. 3, pp. 251-267.
106. Douglas J., McClelland R., Davies J. (2008). The Development of a Conceptual Model of Student Satisfaction with their Experience in Higher Education, Quality Assurance in Education, Vol. 16, No. 1, pp. 19-35.
107. Дрљача, М., Култура квалитете и организације, http://kvaliteta.inet.hr/t_Kultura%20kvalitete%20i%20organizacije.pdf
108. Drucker, P. (1999) Management Challenges for the 21st Century, Harper Collins, New York.
109. Duderstadt, J. J. (2005). The knowledge-driven global economy. In G. A. Jones, et al., (ED.) Creating knowledge, strengthening nations: The changing role of higher education (pp. 81-97). Toronto: University of Toronto Press.
110. Durvasula, S., Lysonski, S. (2011). Beyond Service Attributes: Do Personal Values Matter?, Journal of Service Marketing, Vol. 25, No. 1, pp. 33-46.
111. Целетовић, С. (2011). Успостављање и провера система менаџмента квалитетом, ВШСС Београдска политехника, Београд.
112. Ђармати, Ш. (2009). Наших првих 50 година – Београдска политехника 1959-2009, Монографија, ВШСС Београдска политехника, Београд.
113. Ђорђевић Бољановић, Ј. (2009). Менаџмент знања, Дата статус, Београд.
114. Ђорђевић Бољановић, Ј., Павић, Ж.С. (2011), Основе менаџмента људских ресурса, Универзитет Сингидунум, Београд.
115. EFQM, <http://www.efqm.org/> сајту приступљено 01,06.2016. године
116. ЕНЕА. (1998). Sorbonne Joint Declaration – Joint declaration on harmonization of the architecture of the European higher education system, by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and United Kingdom, Paris, the Sorbonne, http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf

117. EHEA. (1999). The Bologna Declaration – Joint declaration of the European Ministers of Education, http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
118. EHEA. (2001). Towards the European Higher Education Area – Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague, http://www.ehea.info/Uploads/about/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf
119. EHEA. (2003). Realising the European Higher Education Area – Communique of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Berlin. http://www.ehea.info/Uploads/about/Berlin_Communique1.pdf
120. EHEA. (2005). The European Higher Education Area – Achieving the Goals, Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen. http://www.ehea.info/Uploads/about/050520_Bergen_Communique1.pdf
121. EHEA. (2007). Towards the European Higher Education Area: Responding To Challenges In Globalised World – London Communique, London, May http://www.ehea.info/Uploads/about/London_Communique18May2007.pdf
122. EHEA. (2009). The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April, http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf
123. EHEA. (2010). Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
124. EHEA. (2012). Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area, Bucharest Communiqué, 26 - 27 April 2012, <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>
125. EHEA. (2015). *Yerevan Communique*, http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf
126. Ehlers, U.-D. (2005a). A participatory approach to e-learning-quality. A new perspective on the quality debate, LLine - Journal for Lifelong Learning in Europe, Vol. 11.
127. Ehlers, U.-D. (2005b). Bringing collaboration to e-learning. Making competence development possible, Proceedings of EDEN Conference 2005, Helsinki.
128. Ehlers, U.-D. (2007a), Quality literacy - competences for quality development in education and e-learning, Quality of E-Learning, North Palmerston.
129. Ehlers, U.-D. (2007d), Making the difference in e-Learning: towards competence development and e-irritation, in Bernath, U. (Ed.), Research in Distance Education and Online Learning, ADSF Series, Oldenburg.
130. Ehlers, U. D. (2009). Understanding Quality Culture, Quality Assurance in Education, Vol. 17, No. 4, pp. 343-363
131. Eiglier, P. & Langeard, E. (1993). Servuction, Le Marketing des Services, 4th ed., Ediscience International, Paris.
132. Elliott, K.M., & Healy, M.A. (2001). Key Factors Influencing Student Satisfaction Related to Recruitment and Retention. Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 10, No. 4, pp. 1-11.
133. Elliott, K.M., & Shin, D. (2002). Student Satisfaction: An Alternative Approach to Assessing this Important Concept. Journal of Higher Education Policy & Management, Vol. 24, No. 2, pp. 197-209.
134. Enders, J. and Teichler, U. (1997). A victim of their own success? Employment and working conditions of academic staff in comparative perspective. Higher Education, Vol. 34, pp. 347-72.
135. European Commission, Europe 2020 – A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth, Brussels, 2010.
136. European University Association (EUA). (2006). Quality Culture in European Universities: A Bottom – Up Approach – Report On The Three Rounds Of The Quality Culture Project 2002-2006.

137. Evans R. James, (2008), *Quality & Performance Excellence, Management, Organization and Strategy*, 5th Edition, Thompson Higher Education, Mason, Ohio, USA, pp. 15-16.
138. Европска стратегија за pametan, odrжив и sveobuhvatni razvoj - Europe 2020 - A strategy for smart, sustainable and inclusive growth - Communication from the Commission, COM (2010) 2020, Брисел 03. март 2010. године
139. Fazaeli, A. (1998). *Academic Culture, Attitudes, Values of Leaders, and Students' Satisfaction with Academic Culture in Australia's Universities*, Phd thesis, Faculty of Education, The University of Western Sydney.
140. Feltham, A. (1998). Brand Purchase Influences on Young Adults, *Journal of Consumer Marketing*, Vol. 15, No. 4, pp. 372-385.
141. Филиповић, Ј. (2007). *Основе квалитета*, Факултет организационих наука, Београд.
142. Firdaus, A. (2006). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, Vol. 30, No. 6, pp. 569-581.
143. Fisher G. B. Allan, (March 1939), *Production Primary, Secondary & Tertiary*, Economic Record, Melbourne.
144. Fisher, D., & Rubenson, K. (1998). The changing political economy: The private and public lives of Canadian universities. In J. Currie and J. Newson, *Universities and Globalization: Critical Perspectives* (pp. 77-98). London: Sage Publications
145. Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
146. Ford JD, Ford LW. (1994). Logics of identity, contradiction, and attraction in change. *The Academy of Management Review* 19 (4): 756-785
147. Fralinger B., & Olson, V. (2007). Organizational Culture At The University Level: A Study Using The OCAI Instrument, *Journal of College Teaching & Learning* – November 2007, Vol. 4, Number 11, pp. 85-97.
148. Freedman, M. (1979). *Academic Culture and Faculty Development*. Berkeley, Calif.: University of California Press
149. Gaff, J. G., & Wilson, R. C. (1971). Faculty Cultures and Interdisciplinary Studies, *Journal of Higher Education*, Vol. 42 (March), pp. 186-201.
150. Гајић, Ј. (2010). *Маркетинг стратегија у високом образовању*, Докторска дисертација, Универзитет Сингидунум, Београд.
151. Гајић, Ј. (2011). Мерење сатисфакције студената у високом образовању, *Маркетинг*, Vol. 42, No. 1, стр. 71-80.
152. Гајић, О., Будић, С., Лунгулов, Б. (2009). Јединство у различитости као европска димензија високог образовања, *Европске димензије промена образовног система у Србији, Истраживање и развој*, Vol. 5, Нови Сад: Филозофски факултет, стр. 133-146.
153. Galloway, L. (1998). Quality perceptions of internal and external customers: a case study in educational administration. *The TQM Magazine*, Vol. 10, No. 1, pp. 20-26.
154. Garvin, D.A. (1987). Competing on the eight dimensions of quality, *Harvard Business Review*, Vol. 65 No. 6, pp. 101-9
155. Gerson, R. F. (1994). *Measuring Customer Satisfaction*, Kogan Page, London, pp. 14.
156. Gerver, T., & Mathur, S. (1996). *The Third Wave of Privatization. Privatization of Social Sectors in Developing Countries*. World Bank: Author. Available on-line.
157. Gibson, A., (2010). Measuring Business Student Satisfaction: A Review and Summary of the Major Predictors, *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 32, No. 3, June, 251–259.
158. Giese, J.L. & Cote, J.A. (2000). Defining Consumer Satisfaction. *Academy of Marketing Science Review*, Vol. 1, pp. 1-24.
159. Gillespie, M., A., Denison D., R., Haaland S., Smerek R., Neale W., S., , Arbor, A. (2008). *Linking organizational culture and customer satisfaction: Results from two companies in*

- different industries, *European Journal of work and organizational psychology*, Vol. 17, No. 1, pp. 112–132.
160. Glass, A. (2007). Understanding generational differences for competitive success. *Industrial and commercial training*, 98-103.
 161. González J., Wagenaar, R. (2006). Tuning методологија, Увод у усаглашавање (Tuning) образовних структура у Европи – Допринос Универзитета Болоњском процесу, Пројекат Socrates – Tempus.
 162. Green, M. (1997). *Transformation of Higher Education: View from Leaders around the World*. American Council on Education Series on Higher Education, Oryx Press.
 163. Green, M.F., & Hayward, F.M. (1997). Forces for change. *Transforming Higher Education: Views from Leaders around the World*. M. F. Green, Ed. Phoenix, AZ, Oryx Press, pp. 3-26.
 164. Groonroos, C. (1982). *Strategic Management and Marketing in the Service Sector*, Swedish School of Economic and Business Administration, Helsinki.
 165. Grönroos, C. (1990). *Service Management and Marketing – Managing the Moments of Truth in Service Competition*, Maxwell MacMillan International Editions, Lexington Books, Mass.
 166. Grönroos, C. (2000). *Service Management and Marketing, A Customer Relationship Management Approach*, Wiley, Chichester.
 167. Gruber, T., Fuß, S., Voss, R., Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining Student Satisfaction with Higher Education Services: Using a New Measurement Tool, *International Journal of Public Sector Management*, Vol. 23, No. 2, pp. 105-123.
 168. Gruneberg, M.M. and Startup, R. (1978). The job satisfaction of university teachers. *Vocational Aspect of Education*, Vol. 30, p. 76.
 169. Guolla, M. (1999). Assessing the Teaching Quality to student satisfaction relationship: Applied customer satisfaction research in the classroom. *Journal of Marketing Theory and Practice*, Vol. 7, No. 3, pp. 87-98.
 170. Грујић, В. (1999). Организација војне академије војске Југославије и мотивација студената за учење – докторска дисертација, Војна Академија војске Југославије, Београд, стр. 100 – 130.
 171. Gremler, D.D. & McCollough, M.A. (2002). Student Satisfaction Guarantees: An Empirical Examination of Attitudes, Antecedents, and Consequences, *Journal of Marketing Education*, Vol. 24, No. 2, pp. 150-260.
 172. Хамовић В. (2004). Квалитет услуга и заштита потрошача у туризму, Бесједа, Бања Лука.
 173. Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
 174. Harvey, L. (1995). Student satisfaction. *The New Review of Academic Librarianship*, Vol. 1, pp. 161-173.
 175. Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, Vol. 43, No. 4, pp. 427-442.
 176. Hassan, A., (2007). Human resource development and organizational values, *Journal of European Industrial Training*, Vol. 31, No. 6, pp. 435-448.
 177. Helgesen, Ø., & E. Nettet, (2007). What accounts for students' loyalty: Some field study evidence, *International Journal of Educational Management*, Vol. 21, No. 2, pp. 126-143.
 178. Helgesen, Ø. & Nettet, E. (2007). Images, Satisfaction and Antecedents: Drivers of Student Loyalty? A Case Study of a Norwegian University College. *Corporate Reputation Review* Vol. 10, pp. 38–59. doi:10.1057/palgrave.crr.1550037
 179. Hennigan, J.P. (2005). *Corporate Culture In An Institution Of Higher Education*, A Dissertation In Higher Education, Faculty of Texas Tech University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor Of Education.
 180. Hennig-Thurau, T., Langer, M.F. & Hansen, U. (2001). Modeling and Managing Student Loyalty: An Approach Based on the Concept of Relationship Quality, *Journal of Service Research*, Vol. 3, No. 4, pp. 331-344.

181. Herzberg, F., Mausner, B. and Synderman, B.B. (1959), *The Motivation to Work*, Wiley, New York, NY.
182. Hewitt, F. e Clayton, M. (1999). Quality and complexity – lessons from English higher education. *International Journal of Quality & Reliability Management*, Vol. 16, No. 9, pp. 838-858.
183. Hickson, C. and Oshagbemi, T. (1999). The effect of age on the satisfaction of academics with teaching and research. *International Journal of Social Economics*, Vol. 26 No. 4, pp. 537-44.
184. Hill, F.M. (1995). *Managing Service Quality in Higher Education: The Role of Student as Primary Consumer*. *Quality Assurance in Education*, Vol. 3, No. 3, pp. 10-21.
185. Hines, E. R. (1988). *Higher Education and State Governments: Renewed Partnership, Cooperation, or Competition?* ASHE-ERIC Higher Education Report, No. 5. College Station. Texas: Association for the Study of Higher Education.
186. Hofman, A., Jansen, E., (2006). *Quality and effectiveness of higher education*, University of Groningen.
187. Hofstede, G. (1980): *Culture's Consequences – International Differences in Work-Related Values*, Abridged Edition, Sage, Newbury Park.
188. Hofstede, G. (1981). Culture and organizations. *International Studies of Management and Organizations*, Vol. 10, No. 4, pp. 15–41.
189. Hofstede, G., & Neuijen, B. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 35, pp. 286-317.
190. Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. 2nd Edition, Thousand Oaks CA: Sage Publications.
191. Hofstede, G. & Hofstede, G.J. (2005). *Cultures and Organizations. Software of the Mind* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
192. Horn, R. (1983). An overview of trialectics within applications to psychology and public policy. In R. Horn (Ed.), *Trialectics: Toward a practical logic of unity*: 1-39. Lexington, MA: Information Resources.
193. House, R.J., Hanges, P.J., Javidan, M., Dorfman, P.W., Gupta. V. (2004). *Leadership, culture, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
194. Hoyle, D. (2008). *Quality Management Essentials*, Elsevier, Oxford, UK.
195. Ивановић, М. (2012). Да ли је усаглашеност система квалитета са захтевима стандарда довољна за одржив успех организације? *Квалитет и извршност*, Година I, Број 7-8, стр. 29.
196. Immordino-Yang, M. H., Christodoulou, J. A., & Singh, V. (2012), Rest is not Idleness: Implications of the Brain's Default Mode for Human Development and Education, *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 7, No. 4, pp. 352-364.
197. Ivošević, V., Mondekar, D., Geven, K., Bols, A. (2006). *Vodič kroz osiguranje kvalitete u visokom školstvu: priručnik za profesore i studente*, Socijaldemokratska studentska unija, Zagreb.
198. „i2010 – Godišnji izvешtaј о информационом друштву 2007“ – Саопштење Европске комисије Европском парламенту, Савету, Европском економском и социјалном комитету и Комитету региона („i2010 - Annual Information Society Report 2007“ – Communication from the Commission to the European parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions), SEC(2007) 395, Брисел, 30. март 2007. године.
199. Ishaq M. I. (2012). Perceived Value, Service Quality, Corporate Image And Customer Loyalty: Empirical Assessment From Pakistan, *Serbian Journal of Management* Vol. 7, No. 1, pp. 25 – 36.
200. Ivošević, V., Mondekar, D., Geven, K., Bols, A., (2006), *Vodič kroz osiguranje kvalitete u visokom školstvu: priručnik za profesore i studente*, Socijaldemokratska studentska unija, Zagreb.
201. IWA 2:2007(E) *Quality management systems — Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education*, International Organization for Standardization, Geneva.

202. Јанићијевић, Н. (1997). Организациона култура – Колективни ум предузећа, Економски факултет Београд и Улихес, Нови Сад.
203. Јанићијевић, Н. (2003). Утицај националне културе на организациону структуру предузећа, *Economics Annals*, No 156, January-March.
204. Јелић М., (2003). Европски модел пословне изврности и његов утицај на наш национални модел изврности, *Квалитет*, Бр. 9-10, Београд, стр. 13-16.
205. Јелић М., Трајковић, В. (2011). Национална награда као покретач пословне изврности за земље у транзицији, 12. Међународни Симпозиј о квалитети, Осиејек.
206. Јелисавац, С. (2008). Услуге на међународном тржишту, *Bibliid*, Vol. LX, br. 4, 528–540, <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0025-8555/2008/0025-85550804528J.pdf>
207. Joseph, M., & Joseph, B., (1998), Identifying needs of potential students in tertiary education for strategy development, *Quality Assurance in Education*, Volume 6, Number 2, pp. 90-96.
208. Joseph, M., Joseph, B. (2000). Students' Perceptions of Choice Criteria in the Selection of a Tertiary Institution: Strategic Implications, *International Journal of Educational Management*, Vol. 14, No. 1, pp. 40-44.
209. Јовановић Божинов, М., Живковић, М., Цветковски, Т. (2007). Организационо понашање, допуњено и измењено издање, Мегатренд универзитет, Београд, стр. 83 – 117.
210. Kanji G. K. (1998). Measurement of business excellence. *Total Quality Management*, 9 (7), 633-643.
211. Kanji, G.K. & Tambi, M.B.A. (1999). Total Quality Management in UK Higher Education Institution. *Total Quality Management*, Vol. 10, No. 1, pp. 129-153.
212. Kanter, R., Stein, B., & Jick, T. (1992). *The challenge of organizational change*. New York: Free Press.
213. Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (1996). *The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action*; Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts.
214. Kara, A. & DeShields, O.W.Jr. (2004). Business Student Satisfaction, Intentions and Retention In Higher Education: An Empirical Investigation, *MEQ*, Fall.
215. Kasper, H., Helsdingen, P., Gabbott, M. (2006). *Service Marketing Management*, John Wiley & Sons LTD, England.
216. Kavanagh, M.H. & Ashkanasy, N.M. (2006). The Impact of Leadership and Change Management Strategy on Organizational Culture and Individual Acceptance of Change during a Merger, *British Journal of Management*, Volume 17, Issue S1, March, pp. S81–S103.
217. Kells, H. & Nilsson, K-A. (1995). *Evaluation for Quality Assurance and Improvement*. Stockholm: Office of the University Chancellor.
218. Kennedy, C. (2007). *Писање и употреба исхода учења*, Београд: Свет Европе, Канцеларија у Београду.
219. Keyton, J. (2005). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experiences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
220. Kezar, A., Eckel, P. (2002). The Effect of Institutional Culture on Change Strategies in Higher Education: Universal Principles or Culturally Responsive Concepts? *The Journal of Higher Education*, 73(4), 435-460.
221. Килибарда, М., Манојловић, М. (2008). Мерење сатисфакције корисника логистичких услуга, Фестивал квалитета, 35. Национална конференција о квалитету, Крагујевац.
222. Kim, G.-S. (2007). The service recovery strategies, customer satisfaction, customer loyalty. *The Asian Journal on Quality*, 8(1), 76-86.
223. Kinuthia, W. and Nkonge, B. (2005), "Perspectives on culture and e-learning convergence", in Richards, G. (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, AACSE, Chesapeake, VA, pp. 2613-8.
224. Kluckhohn, F., Strodtbeck, F.L. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston, IL: Row, Peterson.

225. Kogan, M., Teicler, U. (2007). Key Challenges to the Academic Profession, UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge/International Centre for Higher Education Research Kassel at the University of Kassel.
226. Костандиновћ, Б. (2010). Импликације система балансираних мерила перформанси на успешност организација у ауто-индустрији, Докторска дисертација, Департман за последипломске студије и међународну сарадњу, Универзитет Сингидунум, Београд.
227. Kotler, Ph., (1997). Управљање маркетингом – анализа, планирање, примена и контрола, девето издање, Мате, Загреб.
228. Kotler, Ph., & Armstrong, G. (1999). Principles of Marketing, Eight Edition, Prentice Hall International Inc., A Simon and Schuster Company.
229. Kotler, P., & Fox, K. F.A. (1985). Strategic Marketing for Educational Institutions. Prentice Hall. New Jersey.
230. Kotler, P., & Fox, K.F.A. (1995). Strategic marketing for educational institutions, Second Edition, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
231. Kotter, J.P., & Heskett, J.L. (1992). Corporate Culture and Performance, Free Press, New York.
232. Kotter, J.P. (1996). Leading Change, HBSP, Boston.
233. Koyuncu, M., Burke, R.J. and Fiksenbaum, L. (2006). Work experience and satisfaction of male and female professors in Turkey: signs of progress? Equal Opportunities International, Vol. 25 No. 1, pp. 38-47.
234. Krakowski, R.P., (2008). Sustaining Change in Higher Education Administrative Student Services. Disertation. <https://books.google.rs/books?id=ghweAQCI5kcC&printsec=frontcover&hl=sr#v=onepage&q=cultur&f=false> –
235. Kroncke K. A., (2006). Correlation Between Faculty Satisfaction & Student Satisfaction In Higher Education, Ohio State University.
236. Kroeber, A.L., & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions. Harvard University, Peabody Museum of American Archeology and Ethnology Papers, Vol. 47, No. 1.
237. Кроња, Ј. и сарадници. Водич кроз стратегију Европа 2020. Европски покрет у Србији, Београд, 2011.
238. Krueger, C. (1998). Elements of high performing people process type cultures. Unpublished manuscript, University of Wisconsin -Stout, Menomonie.
239. Kuh, G., Whitt, E. (1988). The Invisible Tapestry: Culture in American Colleges and Universities – Culture Defined and Described, ASHE-ERIC Higher Education, Report No. 1, College Student Affairs Administration, pp. 125-135.
240. Kujala, J. (2002). Total Quality Management As Cultural Phenomena – A Conceptual Model and Empirical Illustration, Dissertation for the degree of Doctor of Technology, Helsinki University of Technology, Industrial Management and Work and Organizational Psychology, Espoo, Finland.
241. Küskü, F. (2003). Employee satisfaction in higher education: the case of academic and administrative staff in Turkey. Career Development International, Vol. 8 No. 7, pp. 347-56.
242. Kwiek M. (2001). The Internationalization and Globalization in Central and East European Higher Education, Society for Research in Higher Education International News, No. 47, November, pp. 3-5.
243. Lagrosen S., Seyyed-Hashemi R., & Leitner M. (2004), Examination of the Dimensions of Quality in Higher Education, Quality Assurance in Education, Vol. 12, No. 2, pp. 61-69.
244. Laros, F.M.J., Steenkamp, J.E.M. (2005). Emotions in Consumer Behavior: A Hierarchical Approach, Journal of Business Research, No. 58, pp. 1437-1445.
245. Lacy, F.J. and Sheehan, B.A. (1997). Job satisfaction among academic staff: an international perspective. Higher Education, Vol. 34 No. 3, pp. 305-22.
246. Lee, J.J. (2004). Comparing Institutional Relationships with Academic Departments: A Study of Five Academic Fields, Research in Higher Education, Vol. 45, No. 6, September, pp. 603-624

247. Lee, T., Mitchell, T., Holtom, B., McDaniel, L. and Hill, J. (1999), "The unfolding model of voluntary turnover: a replication and extension", *Academy of Management Journal*, Vol. 42, pp. 450-62.
248. Lejeune, C., Vas, A. (2009). Organizational Culture And Effectiveness In Business Schools: A Test Of The Accreditation Impact, *Journal of Management Development*, Vol. 28, No. 8, pp. 728-741.
249. Leung, T., Siu, O. and Spector, P. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: the role of locus of control. *International Journal of Stress Management*, Vol. 7 No. 2, pp. 121-38.
250. Lewin, K. (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. D. Cartwright (ed.). New York: Harper & Row.
251. Lewis, B. R., & Soureli, M. (2006). The antecedents of consumer loyalty in retail banking. *Journal of Consumer Behaviour*, Vol. 5, No. 1, pp. 15-31.
252. Liebenberg, J., Barnes, N. (2004). Factors Influencing a Customer-Service Culture in a Higher Education Environment, *SA Journal of Human Resource Management*, 2 (2), 1-10.
253. Lincoln, James R. (2003). *Culture, Control, and Commitment: A Study of Work Organization and Work Attitudes in the United States and Japan*. New York: Percheron Press.
254. Linnenluecke M.K., & Griffiths, A. (2010). Corporate Sustainability and Organizational Culture, *Journal of World Business*, Vol. 45, No. 4, pp. 57–366
255. Lipkin, N., & Perrymore A.J. (2009). *Y in the Workplace : Managing the "Me First" Generation*, Career Press, NJ.
256. Lok, P. & Crawford, J. (1999). The relationship between commitment and organizational culture, subculture, leadership style and job satisfaction in organizational change and development, *Leadership & Organization Development Journal*, 20/7, pp. 365-373
257. Lok, P. & Crawford, J. (2003). The effect of organisational culture and leadership style on job satisfaction and organisational commitment A cross-national comparison, *Journal of Management Development*, Vol. 23 No. 4, 321-338.
258. Loudon, D.L., Della Bitta, A.J. (1993). *Consumer Behavior: Concepts and Applications*, Fourth Edition, McGraw-Hill, Inc.
259. Loukkolaand, T., Zhang, T. (2010). Examining Quality Culture: Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions, EUA, Brussels.
260. Love, P., G., Kuh, G., D., MacKay, K., A., Hardy, C., M. (1993). *Side by Side, Faculty and Student Affairs Cultures*.
261. Lovelock, C.H., (1996), *Services Marketing*, 3rd Edition, Prentice Hall College Div.
262. Lund, D.B. (2003). Organizational Culture and Job Satisfaction. *Journal of Business & Industrial Marketing*, Vol. 18, No. 3, pp. 219-236.
263. Mabawonku, A.O. (2003). Cultural framework for the development of science and technology in Africa, *Science and Public Policy*, Vol. 30, No. 2, pp. 117-25.
264. Максимовић, Р. (2012). Перформансе високошколске установе – основа за рангирање. Зборник радова 18. Конференције Трендови развоја: Интернационализације универзитета. ТРЕНД 2012, Копаоник. (Рад број: А2.2-1, 1-6). Преузето са http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2012/radovi/A2-2/A2.2-1.pdf.
265. Malcolm Baldrige National Quality Award - Education Criteria for Performance Excellence – (MBNQA) 2015-2016, <http://www.nist.gov/baldrige/enter/education.cfm>, сајту приступљено 01.06.2016. године
266. Маричић, Б. (2011). *Понашање потрошача, седмо издање*, Центар за издавачку делатност Економског факултета у Београду.
267. Maringe, F., & Gibbs, P. (2009). *Marketing Higher Education, Theory and Practice*, McGraw Hill, England.

268. Маринковић В., Сенић В. (2012). Анализа елемената квалитета услуга у корпоративном банкарству, Економски хоризонти, Јануар - Април, Годиште 14, Свеска 1, Економски факултет Универзитета у Крагујевцу, стр. 13-22.
269. Марковић, М. (2003). Пословна комуникација, Слио, Београд.
270. Марковић, С. (2012), Маркетинг у високошколским установама Србије – Докторска дисертација, Факултет за пословне студије, Мегатренд Универзитет, Београд.
271. Martin, J., & Siehl 1983. Organizational culture and counterculture: An uneasy symbiosis. *Organizational Dynamics*, 122: 52-65
272. Martins, N. & Martins, E. (2003). Organisational Culture, In Robbins, S.P., Odendaal A. & Roodt, G. (eds), *Organisational Behaviour: Global and Southern African Perspectives*. Cape Town: Pearson Education South Africa
273. Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1997). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
274. Marzo-Navarro, M., Iglesias, M., P., Torres, P., R. (2005a). Measuring customer satisfaction in summer courses, *Quality Assurance in Education*, Vol. 13, No. 1, pp. 53-65.
275. Marzo-Navarro, M., Iglesias, M., P., Torres, P., R. (2005b). A New Management Element for Universities: Satisfaction with the Offered Courses, *International Journal of Educational Management*, Vol. 19, No. 6, pp. 505-526.
276. Masland, A. T. (1985). Organizational Culture in Study of Higher Education. *The Review of Higher Education* Vol. 8, No. 2, pp. 157-168.
277. Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-96.
278. Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
279. McDougall, G.H.G., & Levesque, T. (2000). Customer Satisfaction with Services: Putting Perceived Value into the Equation, *Journal of Services Marketing*, Vol. 14, No. 5, pp. 392-410, MCB UNIVERSITY PRESS, 0887-6045
280. McGregor D. (1960). *The Human Side of Enterprise*, McGraw-Hill, New York.
281. McGuire, D. et al. (2007). Towards a model of human resource solutions for achieving integrational interaction in organizations. *Journal of European Industrial Training*, Bradford, Vol 31 (8), pp. 592-608.
282. McGuire, J. et al. (1988). The Efficient Production of Reputation by Prestige Research Universities in the United States. *Journal of Higher Education* 59: 367.
283. Medley, D.M. (1982). Teacher effectiveness, in Mitzel, H.E., *Encyclopedia of educational Research*, 5th ed., The free Press, New York.
284. Meyerson, D., & Martin, J. (1987). Cultural Change: An Integration of Three Different Views, *Journal of Management Studies*, Volume 24, No. 6, pp. 623-647.
285. Михаиловић, Д. (2012). Методологија научних истраживања, Факултет организационих наука, Београд.
286. Милановић, Т., Цвијановић, Ј., М., Лазић, Ј. (2010). Организациона култура и промене, *Индустрија*, Vol. 38, бр. 3, стр. 59-77.
287. Mills, D., & Sharma, M. 2005 *Learning Outcomes and Curriculum Development in Physics: A Report on Tertiary Physics Learning and Teaching in Australia* Commissioned by the Australian Universities Teaching Committee.
288. Mintzberg, H. (1994). *The Rise and Fall of Strategic Planning*, Hemel Hempstead.
289. Mintzberg, H. (1998). *The Organizational Strategy*, Prentice Hall Europe, Campus 400, Maylands Avenue, Hemel Hempstead, Hertfordshire.
290. Национална стратегија одрживог развоја, Предлог (2008). Влада Републике Србије, http://www.ekoplan.gov.rs/DNA/docs/strategija_rs.pdf, приступљено 01.06.2016. године
291. Настасић, А. (2006). Модел међузависности ситуационих фактора организационе културе и организационе структуре, Магистарска теза, Машински факултет, Универзитета у Београду.

292. Настасић, А., Бањевић, К. (2011) Организациона култура у високом образовању, I научно-стручни скуп ПОЛИТЕХНИКА - 2011, Београд, стр. 171-176.
293. Настасић, А., Бањевић, К., Целетовић, С. (2011) Успостављање система менаџмента квалитетом у функцији испуњавања захтева за акредитацију високошколских установа, I научно-стручни скуп ПОЛИТЕХНИКА - 2011, Београд, стр. 163-170.
294. Nastasić, A., & Nikolić, V. (2009). Analytical approach: The role of organizational culture in introduction of TQM Concept, Conference Manual – 3rd International Quality Conference, Faculty for Mechanical Engineering, Center for Quality, Kragujevac, pp. 99-104.
295. Настасић, А., Николић, М., Рошуљ, Д., Марковић, С. (2016). Управљање континуитетом пословања у високошколским установама. Квалитет и извршност, Година 5, 3-4, стр. 46-49.
296. Ng, E. S. W., Schweitzer, L., & Lyons, S. T. (2010). New Generation, Great Expectations: A Field Study of the Millennial Generation, *Journal of Business and Psychology*, Vol. 25, No. 2, pp. 281-292.
297. Oakland, J.S., & Tanner S.J. (2007). A new framework for managing change, *The TQM Magazine*, Vol. 19(6), pp.572 - 589
298. O'Donnell, O., Boyle, R., (2008). Understanding and Managing Organisational Culture. Institute of Public Administration: Dublin.
299. Ofojebe, W.N., Olibie, E.I. (2014). Management by Objectives (MBO) Imperatives for Transforming Higher Education for a Globalised World, *Journal of International Education and Leadership*, 4 (2) Fall.
300. Okpara, J.O., Squillace, M. and Erundu, E.A. (2005), "Gender differences and job satisfaction: a study of university teachers in the United States", *Women in Management Review*, Vol. 20 No. 3, pp. 177-90.
301. Oldfield, B.M. and Baron, S. (2000). Student Perceptions of Service Quality in a UK University Business and Management Faculty, *Quality Assurance in Education*, Vol. 8 No. 2, pp. 85-95.
302. Oliver, R.L. (1980). A Cognitive Model of the Antecedents and Consequences of Satisfaction Decisions, *Journal of Marketing Research*, Vol. 17, November, pp. 460-469.
303. Oliver, R.L. (1997). *Satisfaction: A Behavioral Perspective on the Consumer*, Irwin/McGraw-Hill, New York, NY.
304. Орлић, Р. (2005). Кадровски менаџмент, Зоран Дамњановић и синови, Београд, стр. 49 – 51.
305. Орлић С. (2003). Модели пословне извршности, Пословна политика, Београд.
306. Ornstein, A.C. (1986). Research on Teacher Behavior: Trends & Policies, *High School Journal*, Vol. 69, pp. 399-402.
307. Ornstein, A.C. (1991). Teacher Effectiveness Research: Theoretical Considerations, in Waxman, H.C. & Walberg, H.J., *Effective teaching: Current research*, McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, CA.
308. Oshagbemi, T. (1997a). Job satisfaction profiles of university teachers. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 12 No. 1, pp. 27-39.
309. Oshagbemi, T. (1997b). Job satisfaction and dissatisfaction in higher education. *Education and Training*, Vol. 39 No. 9, pp. 354-9.
310. Oshagbemi, T. (1999a). Academics and their managers: a comparative study in job satisfaction. *Personnel Review*, Vol. 28 Nos 1/2, pp. 108-23.
311. Oshagbemi, T. (1999b). Overall job satisfaction: how good are single versus multiple-item measures?. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 14 No. 5, pp. 388-403.
312. Oshagbemi, T. (2000a). How satisfied are academics with their primary tasks of teaching, research and administration and management? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 1 No. 2, pp. 124-36.
313. Oshagbemi, T. (2000b). Correlates of pay satisfaction in higher education. *The International Journal of Educational Management*, Vol. 14 No. 1, pp. 31-9.

314. Oshagbemi, T. (2000c), "Gender differences in the job satisfaction of university teachers", *Women in Management Review*, Vol. 15 No. 7, pp. 331-43.
315. Oshagbemi, T. (2000d). Is length of service related to the level of job satisfaction? *International Journal of Social Economics*, Vol. 27 No. 3, pp. 213-26.
316. Oshagbemi, T. (2001). How satisfied are academics with the behaviour/supervision of their line managers? *International Journal of Educational Management*, Vol. 15 No. 6, pp. 283-91.
317. Oshagbemi, T. (2003). Personal correlates of job satisfaction: empirical evidence from UK universities. *International Journal of Social Economics*, Vol. 30 No. 12, pp. 1210-32.
318. Osland, J., Kolb, D., Rubin, I. (2001). *Organizational Behavior: An Experiential Approach*, Prentice Hall, New Jersey, pp. 59–95.
319. Ouchi, W.G. (1981). *Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge*. Boston: Addison-Wesley.
320. Owlia M., S., Aspinwall, E., M. (1996). A framework for the dimensions of quality in higher education, *Quality Assurance in Education*, Vol. 4, No. 2, pp. 12–20.
321. Pallant, J. (2009). *SPSS приручник za preživljavanje, Mikro knjiga, Beograd*.
322. Pantouvakis, A., Bouranta, N. (2013). The link between organizational learning culture and customer satisfaction Confirming relationship and exploring moderating effect, *The Learning Organization*, Vol. 20 No. 1, pp. 48-64
323. Parasuraman, A., V. A. Zeithaml, and L. L. Berry. (1988). SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Services Quality. *Journal of Retailing*, Vol. 64, No. 1, pp. 12-40.
324. Patterson, P.G. and Johnson, L.W. (1993). Disconfirmation of Expectations and the Gap Model of Service Quality: An Integrated Paradigm, *Journal of Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, Vol. 6, pp. 90-9.
325. Pascale, R., & Athos, A. (1981). *The Art of Japanese Management*. New York: Simon & Schuster.
326. Patterson, P.G., Johnson L.W., & Spreng R.A. (1997). Modeling the Determinants of Customer Satisfaction for Business-to-Business Professional Services. *Journal of the Academy of Marketing Science*, Vol. 25, Winter, pp. 4-17.
327. Pearson, D.A. and Seiler, R.E. (1983). Environmental satisfiers in academe. *Higher Education*, Vol. 12, pp. 35-47.
328. Pereira, M.A.C., & Da Silva, M.T. (2003). A Key Question for Higher Education: Who are the customers?, *Proceedings of the 31st annual Conference of the Production and Operations, Management Society, POM, Atlanta, GE*.
329. Peter, J.P., Donnelly, J.H.Jr., (1992). *Marketing Management: Knowledge and Skills*, Third Edition, Irwin.
330. Petruzzellis, L., D'Uggento, A.M., Romanazzi S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities, *Managing Service Quality*, Vol. 16 No. 4, pp. 349-364.
331. Pettigrew, A. M. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24, No. 4, pp. 570–581.
332. Pidgeon, N.F. (1991). Safety Culture and Risk Management in Organizations, *Journal of Cross-Cultural Psychology* March Vol. 22 (1), pp. 129-140.
333. Попис становништва, домаћинства и станова 2011. у Републици Србији – Школска спрема, писменост и компјутерска писменост, Завод за статистику.
334. Пословник о квалитету (БП-ПО-001), ВШСС Београдска политехника, VI издање, 2014.
335. Porras JI, Robertson PJ. (1992). *Organizational development: theory, practice, research. Handbook of Organizational Psychology*, ed. MD Dunnette, LM Hough, 3:719.822. Palo Alto, CA: Consult. Psychol. Press. 2nd ed.
336. Правилник о организацији и систематизацији послова. (2013). Висока школа струковних студија – Београдска политехника, Београд.

337. Правилник о стандардима за акредитацију високошколских установа и студијских програма (ПСАВУСП). (2006). <http://www.kapk.org/images/stories/pravilnici/prilog6.pdf>
338. Правилник о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа (ПССОКВУ). (2006). <http://www.kapk.org/images/stories/pravilnici/prilog6.pdf>
339. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon*, Vol. 9 No. 5.
340. Pride, W.M., Ferrell, O.C., (1991). Marketing – Concepts and Strategies, Seventh Edition, Houghton Mifflin Company.
341. Припрема за почетак наредне школске године, (ВО-ПР-012), I издање, ВШСС Београдска политехника, 2011.
342. Пуношевац, З. (2012). Мерење радне успешности запослених, Квалитет и изврност, Година I, Број 7-8.
343. Ракић, Б. (2003). Маркетинг, Мегатренд универзитет примењених наука, Београд.
344. Rauyruen, P., & Miller, K. E. (2007). Relationship quality as a predictor of B2B customer loyalty. *Journal of Business Research*, Vol. 60, 1, pp. 21-31.
345. Reavill, L. R. P. (1998). Quality Assessment, Total Quality Management and the Stakeholders in the UK Higher Education System, *Managing Service Quality*, Vol. 8, No. 1, pp. 55-63.
346. Recommendation Rec (2007)6 by the Council of Europe's Committee of Ministers on the public responsibility for higher education and research, http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/News/pub_res_EN.pdf
347. Roueche, J. E., Richardson, M., Neal P., & Roueche, S. D. (2008). From challenges to opportunities. In American Association of Community Colleges (AACCC), *The creative community college: Leading change through innovation*. Washington: Community College Press. pp. 7-25.
348. Rhodes, C., Hollinshead, A. and Nevill, A. (2007). Changing times, changing lives: a new look at job satisfaction in two university Schools of Education located in the English West Midlands. *Research in Post-Compulsory Education*, Vol. 12 No. 1, pp. 71-89.
349. Ристић, И. (2008). Мотор развоја, Е – магазин, Број 57, Јануар, GSM Publik, Београд. стр. 40-42.
350. Robbins, P.S. (1990). *Organization Theory – Structure, Design and Application*, San Diego.
351. Родић Б. (2007). Квалитет у високом образовању и његов утицај на развој менаџмента у високошколским установама, Докторска дисертација, Самостални недржавни универзитет у Новом Саду, Привредна Академија, Нови Сад.
352. Родић, Б. (2011). Пословник о квалитету, Висока школа струковних студија – Београдска политехника, Београд.
353. Roszak M.T. (2009). Systemic approach to problems of the quality in education, *Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering*, Vol. 37, No. 2, pp. 751-758.
354. Rothblatt, S. (1995). An Historical Perspective on the University's Role in Social Development. *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*. D. D. Dill and B. Sporn, Eds. Tarrytown, NY, IAU Press, pp. 1-19.
355. Roueche, J. E., Richardson, M., Neal P., & Roueche, S. D. (2008). From challenges to opportunities. In American Association of Community Colleges (AACCC), *The creative community college: Leading change through innovation*. Washington: Community College Press. pp. 7-25.
356. Rowley, J. (1997). Beyond Service Quality Dimensions in Higher Education and Towards a Service Contract, *Quality Assurance in Education*, Vol. 5, No 1.
357. Rubin, J. (1985). *Artistry in teaching*, Random House, New York.
358. Sahal, E. (2005). The relationship among organizational culture and job satisfaction in academic organizations the contentment and perception of the research employees who doctorate at the Akdeniz University, unpublished Master's thesis, Akdeniz University, Antalya.
359. Сајферт, Д., Цвијановић, С., Атанасковић, П. (2009). Управљање и руковођење у основним школама у Србији, *Индустрија 4*, Економски институт, Београд.

360. Salminen, A. (2003). New Public Management and Finnish Public Sector Organizations: the Case of Universities. In A. Amaral, V. Lynn Meek and I. M. Larsen (Eds.) *The Higher Education Managerial Revolution?* Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
361. Sander, P., Stevenson, K., King, M. and Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching, *Studies in Higher Education*, Vol. 25, No. 3, pp. 309-23.
362. Sandoval, A. (2005). *The Influence of Organizational Culture on Situation Awareness and Decision Making in a Simulated Peacekeeping Task Environment*, Dissertation in Industrial Engineering, Texas Tech University, Lubbock.
363. Santhapparaj, A.S. and Alam, S.S. (2005), "Job satisfaction among academic staff in private universities in Malaysia", *Journal of Social Sciences*, Vol. 1 No. 2, pp. 72-6.
364. Sarayreh, H.B., Khudair, H., Barakat, E. (2013). Comparative Study: The Kurt Lewin of Change Management, *International Journal of Computer and Information Technology* (ISSN: 2279 – 0764) Volume 02 – Issue 04, July 2013, pp. 626-629.
365. Saskatchewan School Boards Association – SSBA (2006). *A framework for Education Continuity Management*.
366. Sathe, V. (1985). *Culture and Related Corporate Realities: Text, Cases and Readings on Entry, Establishment and Change*, Homewood, IL, Irwin. Sauerwein, E., et al. (1996). *The Kano Model: How to delight your customers*, IX International Working Seminar on Production Economics, Austria.
367. Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.
368. Schein, E. H. (1996). Culture: The Missing Concept in Organization Studies, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 41, pp. 229-40.
369. Schein E.H. (1999). *The Corporate Culture Survival Guide: Sense and Nonsense about Culture Change*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
370. Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. 3rd Edition, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
371. Schumpeter, J. (1976). *Capitalism, Socialism and Democracy*, Alen and Unwin, London.
372. Scott P. (2003). Challenges to Academic Values and the Organization of Academic Work in a Time of Globalization. *Higher Education in Europe*, Vol. XXVIII, No. 3, October, pp. 295-306.
373. Schwartz, H., Davis, S.M. (1981). Matching Corporate Culture and Business Strategy, *Organizational Dynamics*, Volume 10, Issue 1, summer, pp 30-48.
374. Sekoran, U. and Jauch, L.R. (1978). Employee orientation and job satisfaction among professional employees in hospitals. *Journal of Management*, Vol. 4 No. 4, pp. 43-56.
375. Senge, P. (1990). *The fifth Discipline – The Art and Practice of the Learning Organization*, Currency, New York.
376. Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C. (1999). *The Dance of Change: The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*. New York: A Fifth Discipline Resource.
377. Seth, N., Deshmukh, S.G., Prem V. (2005). Service Quality Models: A Review, *International Journal of Quality & Reliability Management*, Vol. 22, No. 9, 2005, pp. 913-949
378. Sevier, R.A. (1996). Those Important Things: What Every College President Needs to Know About Marketing and Student Recruiting. *College & University*, Spring, pp. 9-16.
379. Shank, M.D., Walker, M. & Hayes, T. (1995). Understanding professional Service Expectations: Do We Know What Our Students Expect in a Quality Education? *Journal of Professional Services Marketing*, Vol. 13, No. 1, pp. 71-83.
380. Silver, H. (2003). Does a University Have a Culture? *Studies in Higher Education*, Vol. 28, No. 2, pp. 157-169
381. Skolnik, M. L. (2003). *Post-secondary education in Canada: Thinking ten years into the future*. Ottawa: Human Resources Development Canada. pp. 1-9.
382. Slatter, S. (1984). *Corporate recovery*, Penguin Books, London, pp. 68-71.
383. Smart, J.C., Feldman, K.A., Ethington, C.A. (2000). *Academic Disciplines – Holland's Theory and the Study of College Students and Faculty*, Vanderbilt University Press, Nashville.

384. Smith, K. (1984). Rabbits, lynxes, and organizational transitions. In J. Kimberly & R. Quinn (Eds.), *Managing organizational transitions*: 267-294. Homewood, IL: Irwin.
385. Спасић, Ж., Јурањић, И., Јелић, М., Бошњак, С., Ракоњац, И. (2002). Подизање квалитета наставе и истраживања, Високо образовање Србије у европском простору високог образовања, Београд, 14-15 новембра.
386. Спасојевић Бркић, В.К., Милановић, Д.Д., Кнежевић, С.М., Лазић, Д.С., Милановић, Т.С. (2012). Систем менаџмента квалитетом и пословне перформансе, Машински факултет, Београд.
387. Спасић, Ж. (2007). Интегрисани системи квалитета дигиталног универзитета, Машински факултет, Београд.
388. Spector, P.E. (1997), *Job Satisfaction: Application, Assessment, Cause, and Consequences*, Sage, Thousand Oaks, CA.
389. Sporn, B. (1999). *Managing University Culture: An Analysis of the Relationship between Institutional Culture and Management Approaches*. Higher Education, Vol. 32, pp. 41-61.
390. SRPS ISO 9000:2007, Систем менаџмента квалитетом – Основе и речник, Институт за стандардизацију Србије, Београд.
391. SRPS ISO 9000:2015, Систем менаџмента квалитетом – Основе и речник, Институт за стандардизацију Србије, Београд.
392. SRPS ISO 9001:2008, Систем менаџмента квалитетом – Захтеви, Институт за стандардизацију Србије, Београд.
393. SRPS ISO 9001:2015, Систем менаџмента квалитетом – Захтеви, Институт за стандардизацију Србије, Београд.
394. SRPS ISO 9004:2009, Руковођење са циљем остваривања одрживог успеха организације – Приступ преко менаџмента квалитетом, Институт за стандардизацију Србије, Београд.
395. SRPS ISO 10001:2008 Менаџмент квалитетом – Задовољство корисника – Упутства за кодексе понашања за организације, Институт за стандардизацију Србије, Београд.
396. SRPS ISO 10002:2016 Менаџмент квалитетом – Задовољство корисника – Смернице за поступање са приговорима у организацијама, Институт за стандардизацију Србије, Београд.
397. SRPS ISO 10003:2009 Менаџмент квалитетом – Задовољство корисника – Упутства за екстерно решавање спорова организација, Институт за стандардизацију Србије, Београд.
398. SRPS ISO 10004:2013 Менаџмент квалитетом - Задовољство корисника - Упутства за праћења и мерења, Институт за стандардизацију Србије, Београд.
399. SRPS ISO 10018:2013, Упутства за укључивање људи и њихову компетентност, Институт за стандардизацију Србије, Београд.
400. SRPS ISO 22301:2014, Друштвена безбедност – Систем менаџмента континуитетом пословања - Захтеви, Институт за стандардизацију Србије, Београд.
401. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG).(2015). Brussels, Belgium.
https://www.eqar.eu/fileadmin/documents/bologna/ESG_2015.pdf
402. Стефановић, Ж., Петковић, М., Костић, Ж., Јанићијевић, Н., Бабић, В. (1998). Организација предузећа – Теорије, структуре, понашање, развој, Економски факултет, Београд.
403. Stoner, A.F., & Wankel, C. (1986). *Management*, Prentice – Hall International, INC, New Jersey.
404. Стратегија министарства просвете и спорта за период 2005 -2010. године, Министарство просвете и спорта РС, <http://www.mps.sr.gov.yu>
405. Стратегија развоја информационог друштва у Републици Србији до 2020. године, *Службени гласник*, бр. 51/2010,
http://www.digitalnaagenda.gov.rs/media/docs/strategija_razvoja_informacionog_drustva_u_republici_srbiji_do_2020_godine.pdf , сајту приступљено 1.06.2016. године,

406. Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, Министарство просвете и науке, 2012.
407. Sriteska, M., & Spickova, M. (2012). Review and Comparison of Performance Measurement Systems. *Journal of Organizational Management Studies*: 1-12.
408. Суботић, Љ., Гајић, О., Лунгулов, Б., (2011). Квалитет високог образовања у друштву знања: Могућности и перспективе, XVII скуп ТРЕНДОВИ РАЗВОЈА – ТРЕНД 2011, „Европа 2020: Друштво засновано на знању“, Копаоник http://www.ff.uns.ac.rs/fakultet/Sistem_obebedjenja_kvaliteta/Diseminacija_rezultata/Trend_2011.pdf
409. Suki, N.M., Sharif, S., Suki, N.M. (2008). Measuring Students' satisfaction Towards the Co-Curricular Trainers: An Application of Structural Equation Modeling Technique, *Labuan e-Journal of Muamalat and Society*.
410. Sukumar, D. (2005). College Student Motivation: An Interdisciplinary Approach to an Intergrated Learning Systems Model', *Journal of Behavioral and Applied Management*, May.
411. Sursock, A. (2004). Qualitätskultur und Qualitätsmanagement, in Benz, W., Kohler, J. And Landfried, K. (Eds), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, Raabe Verlag, Berlin.
412. Sursock, A. (2011). Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy, *EUA PUBLICATIONS*.
413. Шпиљак В. (1994). Нова корпорацијска култура на западу - обзирност према породицама запослених, РРиФ, Број 6, Загреб.
414. Telford, R., & Masson, R. (2005). The congruence of quality values in higher education. *Quality Assurance in Education*, Vol. 13, No. 2, pp. 107-119.
415. Thomas, E.H., & Galambos, N. (2004). What satisfies students? Mining student-opinion data with regression and decision-tree analysis. *Research in Higher Education*, Vol. 45, No. 3, pp. 251–269.
416. Tierney, W.G., (1988). Organizational Culture in Higher Education: Defining the Essentials, *The Journal of Higher Education*, Vol. 59, No. 1 (Jan. - Feb).
417. Toker, B. (2011). Job satisfaction of academic staff: an empirical study on Turkey. *Quality Assurance in Education*, Vol. 19 No. 2, pp. 156-169
418. Toland, M.D., & De Ayala, R.J. (2005). A Multilevel Factor Analysis of Students' Evaluations of Teaching. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 65, pp. 272-296.
419. Trompenaars, F., Hampden-Turner, C. (1997). *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in business*. London: Nicholas Brealey.
420. Tu, L., Bernard, P. & Maguiraga, L. (2005), “Comparative age differences of job satisfaction on faculty at higher education level China and Taiwan”, *International Journal of Educational Management*, Vol. 19 No. 3, pp. 259-67.
421. Турлајић, С. (2005). Универзитет као хипермаркет, у Бок, Д. (2005), Универзитет на тржишту – Комерцијализација високог школства, Београд, Слио.
422. Турлајић, С., Балић, С., Милутиновић, З. (2001). Европски универзитет 2010? Алтернативна академска образовна мрежа, Чигоја штампа, Београд. http://www.mpn.gov.rs/userfiles/dokumenti/visoko/Evropski_univerzitet_2010.pdf
423. Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2008), Generational differences in psychological traits and their impact on the workplace, *Journal of managerial psychology*, Vol. 23 pp. 862-877.
424. Управљање неусаглашеностима (МП-ПР-003), III издање, ВШСС - Београдска политехника, 2011.
425. Увођење наставног особља у посао (УР-УП-001), I издање, ВШСС - Београдска политехника, 2011.
426. Vettori, O. (2012). Examining Quality Culture Part III: From self-reflection to enhancement, *EUA, Belgium*.
427. Vincent-Lancrin, S. (2004). Building Futures Scenarios for Universities and Higher Education: An International Approach, *Policy Futures in Education*, Vol. 2, No. 2.

428. Вукасовић, М. (2006). Развој курикулума у високом образовању, АОМ, Београд.
429. Вукоњански, Ј. (2013). Релације димензија организационе културе и различитих организационих исхода у предузећима у Србији, Докторска дисертација, Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин, Универзитет у Новом Саду.
430. Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Reform*. New York: Free Press.
431. Weick, K. E. (1975). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, pp. 1-19.
432. Weick, K.E. & Quinn, R.E. (1999). Organizational Change and Development. *Annu. Rev. Psychol.* 50: 361-386.
433. Weiss, D.J., Dawis, R.V., Engliand, B.W. and Lofquist, L.H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*, Minneapolis Industrial Center, University of Minnesota, Minneapolis, MN.
434. Wesner, M. S., & Miller, T. (2008), "Boomers and Millenials have much in common", *Organizational Development*, Vol. 26 No. 3, pp. 89-96.
435. West-Moynes, M.H. (2012). *A Study of Organizational Culture in Ontario Colleges with High Student Satisfaction*. PhD Thesis, Department of Theory and Policy Studies Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto.
436. Williams, R. (1983). *Keywords*, Oxford University Press, New York, NY.
437. Williamson, O. (1975). *Markets and Hierarchies, Analysis and Antitrust Implications: A Study in the Economics of Internal Organization*. New York: Free Press.
438. Wilson, I. (1992). Realizing the power of strategic vision, *Long Range Planning*, Volume 25, Issue 5, October, pp. 18-28.
439. Wolf, R. P. (1992). *The Idea of the University*. New Jersey: Bacon Press.
440. Wolff, K.-D. (2004). Wege zur Qualitätskultur. Die Elemente der Qualitätsentwicklung und ihre Zusammenhänge, in Benz, W., Kohler, J. and Landfried, K. (Eds), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, C 2.1, Berlin, pp. 1-20.
441. World Bank Group. (2016). *Digital Dividends – World Development Report*, Washington DC.
442. Xie, D. (2005). *Exploring Organizational Learning Culture, Job Satisfaction, Motivation to Learn, Organizational Commitment and Internal Service Quality in a Sport Organization*, Dissertation, The Ohio State University.
443. Yanosky R. (2007). *Toward Resiliency: The Future of Higher Education Business Continuity*, In *Shelter from the Storm: IT and Business Continuity in Higher Education*, Research Study from the EDUCAUSE Center for Applied Research, Vol. 2.
444. Yeaton, K. (2008). Recruiting and Managing the „Why“ Generation: GenY. *The CPA Journal*, New York, Vol. 78 (4), pp. 68-72.
445. Закон о високом образовању, Службени гласник, бр. 76/2005, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013.
446. Zeithaml, V.A., Berry, L.L., & Parasuraman, A. (1996). The behavioral consequences of service quality. *Journal of Marketing*, Vol. 60, No. 2, pp. 31-46.
447. Zeithaml, V.A., Parasuraman, A. and Berry, L.L. (1985). Problems and Strategies in Services Marketing, *Journal of Marketing*, Vol. 49, No. 2, pp. 33-46.
448. Zeithaml, V.A., Bitner, J.M., Gremler, D.D. (2006). *Services Marketing*, Fourth Edition, McGrawHill.
449. Zemke, R., Raines, C., & Filipczak, B. (2000), *Generations at work: Managing the clash of veterans, boomers, Xers, and nexters in your workplace*, AMACOM, New York, NY.
450. Zineldin, M. (2006). The quality of health care and patient satisfaction: An exploratory investigation of the 5Qs model at some Egyptian and Jordanian medical clinics. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, Vol. 19, No. 1, pp. 60-92.
451. Zheng W., Yang B., McLean G.N. (2010). Linking Organizational Culture, Structure, Strategy, and Organizational Effectiveness: Mediating Role Of Knowledge Management. *Journal of Business Research*, Vol. 63, pp. 763–771.

452. Зјалић, Љ., (2009). Људски ресурси и њихова оспособљеност за укључивање у развој привреде и друштва. Међународни проблеми, Vol. 61, бр. 1-2, стр. 92-111.
453. Живаљевић, А., Петковић, М., Багарић, И., Глушица, З., (2003), Процена нивоа задовољства корисника у високообразовној институцији, Фестивал квалитета, Пословна изврсност – Кључ за транзицију, Крагујевац, 2003.

Списак табела:

Табела 2.1. Најзначајније дефиниције услуга	13
Табела 2.2. Најзначајније дефиниције квалитета	18
Табела 2.3. Перцепција квалитета у зависности од националне културе	19
Табела 2.4 Упоредни приказ принципа менаџмента квалитетом дефинисаних у серији стандарда ISO 9000 и смерницама IWA 2:2007(E)	25
Табела 2.5. Паралелан преглед захтева у вези задовољства корисника у тачкама стандарда SRPS ISO 9001:2008 и IWA 2:2007 (E)	27
Табела 2.6. Компатибилност стандарда за самовредновање и оцењивање квалитета ВШУ и захтева стандарда ISO 9001:2015 и ISO 9004:2009	30
Табела 3.1 Фазе развоја концепта организационе културе	41
Табела 3.2 Неке од најзначајнијих књига и чланака о организационој култури у високом образовању	41
Табела 3.3. Најзначајније дефиниције организационе културе	44
Табела 3.4. Дефиниције организационе културе у високошколским установама	46
Табела 3.5. Фокус појединаца и група и позитивне вредности и понашање у односу на Модел седам нивоа свести	49
Табела 3.6 Алокација вредности и понашања према типовима вредности и позитивним и потенцијано ограничавајућим вредностима	50
Табела 3.7. Категорије вредности организационе културе	51
Табела 3.8. Различити приступи организационој култури	59
Табела 3.9. Карактеристике перспектива структура организационе културе	66
Табела 3.10. Методе за превазилажење отпора променама	102
Табела 3.11 Побољшавања у ВО остварена применом интегралног модела	111
Табела 3.12. Повезаност критеријума EFQM модела и Модела седам нивоа свести	112
Табела 4.1 Примери заинтересованих страна и њихових потреба и очекивања у високом образовању	125
Табела 4.2. Дефиниције задовољства корисника	132
Табела 4.3. Преглед теорије садржаја и организационе примене	148
Табела 4.4. Димензије квалитета услуге	164
Табела 4.5. Димензије квалитета услуге	165
Табела 5.1. Однос величине узорка у односу на популацију (заступљеност узорка према години студирања)	174
Табела 5.2. Заступљеност узорка у односу на популацију према усмерењу	174
Табела 5.3. Заступљеност узорка у односу на популацију према начину финансирања	175
Табела 5.4. Заступљеност студената према полу	175
Табела 5.5. Однос величине узорка запослених у односу на популацију (заступљеност наставног и ненаставног особља у узорку запослених)	175
Табела 5.6. Заступљеност узорка наставног особља у односу на избор у звање вање	176
Табела 5.7. Заступљеност узорка запослених према полу	176

Табела 6.1. Дескриптивна статистика за тренутну и жељену организациону културу.....	178
Табела 6.2 Дескриптивна статистика средњих вредности задовољства послом	179
Табела 6.3. Дескриптивна статистика средњих вредности циљева студирања.....	179
Табела 6.4. Релативно задовољство студената циљевима студирања	179
Табела 6.5 Дескриптивна статистика средњих вредности димензија квалитета установе	181
Табела 6.6 Релативно задовољство студената квалитетом установе	182
Табела 6.7. Дескриптивна статистика значај и ниво задовољства вредностима организационе културе – перцепција студената	183
Табела 6.8. Дескриптивна статистика за значај и ниво задовољства вредностима организационе културе – перцепција запослених	184
Табела 6.9. „Да ли је школовање на Београдској политехници допринело Вашој жељи да наставите школовање?“	185
Табела 6.10 „Да ли би наставили школовање на Београдској политехници, уколико постоје програми у домену Вашег интересовања и образовања?“	185
Табела 6.11. „Да ли би будућем студенту препоручили Београдску политехнику?“	185
Табела 6.12. χ^2 – тест ($H_{1.1}$).....	186
Табела 6.13 Вилкоксов тест ранга доминантна тренутна култура $H_{1.2}$	186
Табела 6.14. χ^2 – тест ($H_{1.3}$).....	186
Табела 6.15 Вилкоксов тест ранга доминантна жељена култура $H_{1.4}$	186
Табела 6.16 Вилкоксов тест ранга тренутна и жељена организациона култура $H_{1.5}$	187
Табела 6.17. Краскал – Волисов тест хипотезе $H_{1.6}$	187
Табела 6.18. Краскал – Волисов тест хипотезе $H_{1.7}$	187
Табела 6.19. Краскал – Волисов тест хипотезе $H_{1.8}$	188
Табела 6.20. Краскал – Волисов тест хипотезе $H_{1.9}$	188
Табела 6.21. Краскал – Волисов тест хипотезе $H_{2.1}$	189
Табела 6.22. χ^2 – тест $H_{2.2}$	189
Табела 6.23. Краскал – Волисов тест хипотезе $H_{2.3}$	189
Табела 6.24. χ^2 – тест $H_{2.4}$	190
Табела 6.25. Краскал – Волисов тест хипотезе $H_{2.5}$	190
Табела 6.26. χ^2 – тест $H_{2.6}$	190
Табела 6.27. Краскал – Волисов тест хипотезе и тестира $H_{2.7}$	190
Табела 6.28. Краскал – Волисов тест хипотезе $H_{2.8}$	191
Табела 6.29. χ^2 – тест $H_{2.9}$	191
Табела 6.30. Краскал – Волисов тест хипотезе $H_{2.10}$	191
Табела 6.31. Краскал – Волисов тест $H_{2.11}$	192
Табела 6.32. χ^2 – тест $H_{2.12}$	192
Табела 6.33. Краскал – Волисов тест $H_{2.13}$	192
Табела 6.34. Краскал – Волисов тест хипотезе $H_{2.14}$	193

Табела 6.35 Пирсонов коефицијент корелације између тренутне организационе културе и нивоа задовољства послом	193
Табела 6.36 Пирсонов коефицијент корелације између жељене културе и значаја задовољства послом.....	194
Табела 6.37 Пирсонов коефицијент корелације између значаја и нивоа задовољства испуњењем циљева студирања и квалитета установе према перцепцији студената	194
Табела 6.38 Пирсонов коефицијент корелације између димензија значаја квалитета установе, циљева студирања и вредности организационе културе	194
Табела 6.39 Пирсонов коефицијент корелације између димензија значаја квалитета установе, циљева студирања и вредности организационе културе – перцепција студената	195
Табела 6.40 Пирсонов коефицијент корелације између димензија значаја квалитета установе, циљева студирања и вредности организационе културе – перцепција запослених	195
Табела 6.41 Регресиона анализа (зависна варијабла Ниво задовољства циљевима студирања; Предиктори: димензије квалитета установе)	195
Табела 6.42 Регресиона анализа (зависна варијабла Значај циљева студирања; Предиктори: вредности организационе културе – индивидуалне, односи са другима, организационе вредности и друштвене вредности)	196

Списак слика:

Слика 2.1. Карактеристике услуга	15
Слика 2.2. Повезаност стандарда и смерница за интерно обезбеђење квалитета и захтева стандарда ISO 9001.....	24
Слика 2.3. Пирамида квалитета у високошколским установама	24
Слика 2.4. Седам принципа менаџмента квалитетом	25
Слика 2.5. Општи модел организације као скупа повезаних процеса	28
Слика 2.6. Проширени модел система менаџмента квалитетом заснован на процесима	29
Слика 2.7. Пословни TQM модел изврности (Kanji).....	34
Слика 2.8. MBNQA модел за образовање	36
Слика 3.1. Однос симболичког и когнитивног садржаја организационе културе	47
Слика 3.2. Логотип ВШСС - Београдска политехника	54
Слика 3.3. Димензије снаге организационе културе.....	57
Слика 3.4. Нивои културе и њихова интеракција	58
Слика 3.5. Културни лук.....	59
Слика 3.6. OSAI модел организационе културе	62
Слика 3.7. Професионална организација	68
Слика 3.8. Култура квалитета и менаџмент квалитетом	73
Слика 3.9. Модел културе квалитета у високом образовању.....	74
Слика 3.10. Опште и специфичне компетенције	77
Слика 3.11. Фазе развоја организационе културе	77
Слика 3.12. Механизам формирања и одржавања организационе културе.....	80
Слика 3.13. Модел промена организационе културе у високом образовању.....	88
Слика 3.14. Нивои организационе културе	90

Слика 3.15. Модел промена према Kurt Lewin	100
Слика 3.16. Интегрални модел заснован на EFQM моделу и моделу седам нивоа свести	111
Слика 3.17. Модел подложности установе кризним ситуацијама	114
Слика 4.1. Међусобни однос окружења, установе, интересних и заинтересованих страна високошколских установа	117
Слика 4.2 Групе корисника у високом образовању	118
Слика 4.3. Утврђивање потреба и захтева заинтересованих страна	127
Слика 4.4. Однос између захтева и ограничења	128
Слика 4.5. EBM модел понашања потрошача	138
Слика 4.6. Мисија, циљеви и визија организације	139
Слика 4.7. Модел Теорије садржаја	146
Слика 4.8. Хијерархија потреба према Maslow	147
Слика 4.9. Херцбегова теорија два фактора	148
Слика 4.10. Алдерферов модел потреба	148
Слика 4.11 Утицај задовољства запослених на задовољство студената	150
Слика 4.12. Концептуални модел задовољства корисника	152
Слика 4.13. Модел корисничког поимања квалитета услуге и задовољства корисника	153
Слика 4.14. Каноов модел прилагођен услугама у високошколским установама	154
Слика 4.15. ACSI модел	156
Слика 4.16. ECSI модел	156
Слика 4.17. Модел задовољства и задржавања студената	157
Слика 4.18. Модел задовољства и лојалности студената	158
Слика 4.19. Концептуални модел задовољства студената на основу њиховог искуства у високом образовању	158
Слика 4.20. Успостављање процеса праћења, мерења, анализе и побољшавања	160
Слика 4.21. Праћење и мерење задовољства студената	162
Слика 5.1 Оптимална величина пригодног узорка студената и интервал поверења	174
Слика 6.1 Тренутна и жељена организациона култура	178
Слика 6.2. Матрица нивоа задовољства и значаја варијабли циљева студирања – перцепција студената	180
Слика 6.3. Релативно задовољство варијаблама циљева студирања – перцепција студената ..	180
Слика 6.4. Перцепција значаја и нивоа задовољства циљевима студирања од стране студената и наставног особља	181
Слика 6.5 Матрица нивоа задовољства и значаја варијабли квалитета установе – перцепција студената	182
Слика 6.6. Релативно задовољство варијаблама циљева студирања	183
Слика 6.7 Перцепција значаја и нивоа задовољства квалитета установе од стране студената и запослених	183

ПРИЛОЗИ

Ова докторска дисертација садржи два прилога:

Прилог 1: Упитник за студенте

Прилог 2: Упитник за запослене

**ИСТРАЖИВАЊЕ ЗАДОВОЉСТВА КОРИСНИКА и ОРГАНИЗАЦИОНЕ КУЛТУРЕ У
ВИСОКОШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА
УПИТНИК ЗА СТУДЕНТЕ**

Поштоване колеге,

Основни циљ ове анкете је истраживање задовољства корисника и организационе културе у високошколским установама, како би се идентификовали кључни фактори задовољства нивоом испуњења Ваших личних циљева школовања на Београдској политехници, задовољства Школом и њеном организационом културом. Попуњавањем овог упитника допринећете и побољшању квалитета рада Школе, односно бољем сагледавању Ваших захтева, потреба и очекивања.

Упитник број: _____

I ПОДАЦИ О СТУДЕНТУ:

1. Студирате на студијском програму (Заокружите одговарајући број):

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| 1) Технологија прераде и обраде коже | 2) Менаџмент квалитетом |
| 3) Графичка технологија | 4) Безбедност и здравље на раду |
| 5) Заштита животне средине | 6) Дизајн индустријских производа |
| 7) Модни дизајн производа од коже | 8) Графички дизајн |

2. Године старости (Заокружите одговарајући број):

- | | |
|-----------------|--------------------|
| 1) до 22 године | 2) преко 22 године |
|-----------------|--------------------|

3. Пол (Заокружите одговарајући број):

- | | |
|----------|-----------|
| 1) Мушки | 2) Женски |
|----------|-----------|

4. Година студија (Заокружите одговарајући број):

- | | | | |
|---------|----------|----------|----------------------------|
| 1) Прва | 2) Друга | 3) Трећа | 4) Специјалистичке студије |
|---------|----------|----------|----------------------------|

5. У ком статусу сте се први пут уписали на Београдску политехнику (Заокружите одговарајући број):

- | | |
|-------------|----------------------|
| 1) Буџетски | 2) Самофинансирајући |
|-------------|----------------------|

6. Која је (приближна) вредност просечне оцене коју сте остварили у претходном школовању? (Заокружите одговарајући број)

- | | |
|-----------------------|---------------|
| 1) Између 6,00 и 8,00 | 2) Преко 8,00 |
|-----------------------|---------------|

7. Место становања пре уписа на студије:

8. Који је био Ваш мотив за упис на Београдску политехнику (Изаберите једну од понуђених алтернатива)?

- 1) Жеља за знањем и радом у одређеној области после дипломирања.
- 2) Могућности за брзо запослење или напредовање у изабраној области.
- 3) Популарност Београдске политехнике (избор другова из генерације).
- 4) Избор као алтернатива нереализованог примарног избора.
- 5) Случајни избор.
- 6) _____

Допуните листу уколико постоје мотиви које сматрате битним, а нису наведени.

II ЦИЉЕВИ СТУДИРАЊА НА БЕОГРАДСКОЈ ПОЛИТЕХНИЦИ

9. Како оцењујете значај и ниво задовољства испуњењем следећих циљева студирања на Београдској политехници?

МОЛИМ ВАС да у колони "**Значај**" заокружите оцену значаја постављеног циља студирања на Београдској политехници, са Вашег становишта (од **1** – без значаја до **5** – изузетан значај).

МОЛИМ ВАС да у колони "**Задовољство**" заокружите оцену која означава ниво задовољства испуњења Ваших циљева школовања (од **1** – незадовољни до **5** – изузетно задовољни).

ЗНАЧАЈ	ЦИЉЕВИ СТУДИРАЊА НА БЕОГРАДСКОЈ ПОЛИТЕХНИЦИ	НИВО ЗАДОВОЉСТВА
1 2 3 4 5	Стицање стручних и уметничких знања и вештина	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Стицање општег образовања	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Способност критичког размишљања, анализе и решавања реалних проблема	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Развој креативности (генерисање нових идеја) и иновативности (превођење идеја у нов производ, услугу или начин производње)	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Оспособљавање за рад на рачунарима (коришћење одговарајућих програмских пакета)	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Знање страних језика	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Унапређивање вештине писаног изражавања	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Способност јавног наступа (презентовање идеја и информација)	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Способност рада у тиму	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Применљивост стечених знања	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Способност самосталног рада	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Оспособљавање за наставак школовања	1 2 3 4 5

Допуните листу уколико постоје циљеви које сматрате битним, а нису наведени. Оцените их.

III ВРЕДНОВАЊЕ УСТАНОВЕ

10. Како оцењујете значај и ниво задовољства следећим димензијама квалитета Установе?

МОЛИМ ВАС да у колони "**Значај**" заокружите оцену значаја димензије квалитета Београдске политехнике Вашег становишта (од **1** – без значаја до **5** – изузетан значај).

МОЛИМ ВАС да у колони "**Задовољство**" заокружите оцену која означава испуњење Ваших захтева и ниво задовољства сваком од димензија квалитета Београдске политехнике (од **1** – незадовољни до **5** – изузетно задовољни).

ЗНАЧАЈ	ДИМЕНЗИЈЕ КВАЛИТЕТА УСТАНОВЕ	НИВО ЗАДОВОЉСТВА
1 2 3 4 5	КВАЛИТЕТ СТУДИЈСКОГ ПРОГРАМА (Садржај студијског програма и ЕСПБ бодови) - Доступност информација о студијском програму. Стицање општих знања. Стицање стручних знања и вештина. Распоред (редослед и повезаност предмета по годинама на студијском програму).	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	КВАЛИТЕТ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА - Усклађеност плана и распореда наставе са Вашим очекивањима. Правременост упознавања са планом рада и предиспитним обавезама. Интерактивна настава (укључивање студената у дискусију,...). Подстицање на креативност. Примери из праксе су добри и илустративни. Оспособљавање за тимски рад и самосталност у раду.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	НАСТАВНО ОСОБЉЕ – Коректан однос наставник/студент (поштовање). Доследност наставника у спровођењу садржаја предмета. Способност наставника у излагању садржаја предмета.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	КВАЛИТЕТ РАДНОГ ПРОСТОРА – Техничка опремљеност просторија у којима се изводи настава. Услови рада у односу на постојећу опрему (бр. рачунара по студенту). Реализација наставних активности на више локација. Микроклиматски (осветљење, грејање, климатизација) и хигијенски услови.	1 2 3 4 5

ЗНАЧАЈ	ДИМЕНЗИЈЕ КВАЛИТЕТА УСТАНОВЕ	НИВО ЗАДОВОЉСТВА	
1 2 3 4 5	ПОДРШКА ПРОЦЕСУ УЧЕЊА - Покривеност предмета литературом. Савременост садржаја библиотечног фондуса. Доступност презентација, електронске базе часописа и других публикација. Опремљеност читаонице рачунарима. Радно време библиотеке. Услови рада у читаоници. Предусретљивост особља библиотеке у решавању додатних захтева (скенирање, нарезивање CD и DVD материјала).	1 2 3 4 5	
1 2 3 4 5	ЕФЕКТИВНОСТ И ЕФИКАСНОСТ СИСТЕМА ИНФОРМИСАЊА - Правовременост информисања. Начини информисања (огласна табла, сајт, SMS обавештавање и WAP портал). Разумљивост информација.	1 2 3 4 5	
1 2 3 4 5	АДМИНИСТРАЦИЈА (Сектор наставе, студентска служба и секретаријат) - Доступност услуга. Правовременост пружања услуга. Предусретљивост при решавању посебних захтева. Однос запослених према студентима.	1 2 3 4 5	
1 2 3 4 5	СТУДЕНТСКИ СТАНДАРД – Посредовање Школе у процесу обезбеђења студентског стандарда (студенски домови, кредити, стипендије, посете сајмовима, радним организацијама, студијске посете, итд.)	1 2 3 4 5	
11. Да ли је школовање на Београдској политехници допринело Вашој жељи да наставите школовање?		1) ДА	2) НЕ
12. Да ли би наставили специјалистичке студије на Београдској политехници, уколико постоје програми у домену Вашег интересовања и образовања?		1) ДА	2) НЕ
13. Да ли би будућем студенту препоручили Београдску политехнику?		1) ДА	2) НЕ

IV ВРЕДНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОНЕ КУЛТУРЕ БЕОГРАДСКЕ ПОЛИТЕХНИКЕ

14. Вредности организационе културе намећу одређен вид понашања студената и запослених, који упућује чему треба тежити и како се понашати.

МОЛИМ ВАС да у колони "**Значај**" заокружите оцену значаја вредности организационе културе Београдске политехнике са Вашег становишта (од 1 – без значаја до 5 – изузетан значај).

МОЛИМ ВАС да у колони "**Задовољство**" заокружите оцену која означава ниво задовољства сваком од наведених вредности организационе културе Београдске политехнике (од 1 – незадовољни до 5 – изузетно задовољни).

ЗНАЧАЈ	ВРЕДНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОНЕ КУЛТУРЕ	НИВО ЗАДОВОЉСТВА
1 2 3 4 5	Студенти су пријатељски расположени и подржавају једни друге.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Пријатељски однос између студената и наставника	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Хумор/Забава	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Подстицање жеље за успехом	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Усмереност на студенте – Усмереност ка испуњењу потреба, захтева жеља студената. Студент у средишту образовног процеса.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	УКЉУЧЕНОСТ СТУДЕНАТА У РАД ШКОЛЕ - Рад Студентског парламента. Укљученост студената у рад Школе кроз различите видове комуникација (петиције, анкете, примедбе, предлози, итд.). Увид у резултате (анкете, примедбе, предлози).	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Повратне информације од студената запослени и менаџмент користе се за побољшање квалитета рада Школе.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Отворена комуникација	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Љубазност - Емотиван и позитиван став према студентима	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Поштовање властитих и туђих радова и достигнућа, поштовање вредности и личног достојанства.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Поузданост - Обезбедити оно што је обећано, тачно и на време.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Ефикасност – Лакоћа студирања и испуњавања обавеза.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Професионализам - Поверење студената у знања, вештине и способности запослених	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Подстицање тимског рада	1 2 3 4 5

ЗНАЧАЈ	ВРЕДНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОНЕ КУЛТУРЕ	НИВО ЗАДОВОЉСТВА
1 2 3 4 5	Иницијатива – Охрабрује се испробавање нових решења проблема и експериментисање са новим идејама и техникама.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Учествовање и промовисање студената кроз рад у стручним пројектима (истраживања, изложбе, сајмови...).	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Похвале и награде - Школа препознаје заглање и награђује успех показан на студијама и у ваннаставним активностима (наградни конкурси...).	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Ентузијазам наставника према предмету наставе и способност да мотивише студента.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Посвећеност квалитету образовања	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Изврсност – Жеља Школе буде препозната по високом квалитету студената и студијских програма	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Одрживи раст – привреда која је конкурентнија, зеленија и рационално користи расположиве ресурсе	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Адаптибилност – Школа је проактивна организација, спремна и способна да се мења.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Стална побољшања - Побољшања на нивоу Школе, студијских програма и услуга, предмета и појединаца	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Корпоративна и друштвена одговорност – Однос према запосленима, заштита животне средине, обновљиви извори енергије, улагање у науку, ...	1 2 3 4 5

Допуните листу уколико постоје вредности које сматрате битним, а нису наведене. Оцените их.

15. Уколико сматрате да овом анкетом није обухваћено оно што Ви сматрате битним, молим Вас, то напишите.

ХВАЛА ШТО СТЕ ИЗДВОЈИЛИ ВРЕМЕ ДА ПОПУНИТЕ ОВАЈ УПИТНИК!

комисије за: утврђивање ЕСПБ бодова, студентско вредновање установе, праћење и вредновање наставног особља, уписна комисија, пописна комисија, итд)

9. Пол (Заокружите одговарајући пол)

1) Женски

2) Мушки

10. Године старости

11. Заокружите студијски програм/студијске програме на којима предајете (На питање одговара само наставно особље):

1) Графичка технологија

2) Заштита животне средине

3) Безбедност и здравље на раду

4) Менаџмент квалитетом

5) Рециклажне технологије

6) Дизајн производа од коже

7) Дизајн индустријских производа

8) Графички дизајн

II ЦИЉЕВИ СТУДИРАЊА НА БЕОГРАДСКОЈ ПОЛИТЕХНИЦИ

12. По Вашем мишљењу, у којој мери сваки од наведених циљева студирања утиче на то да (свршени) студенти Београдске политехнике буду оспособљени за укључивање у реално пословно окружење и/или наставак студирања?

МОЛИМ ВАС да у колони „Значај“ заокружите оцену значаја (од 1 – без значаја до 5 – изузетан значај) постављеног циља студирања на Београдској политехници, са Вашег становишта.

ЦИЉЕВИ СТУДИРАЊА НА БЕОГРАДСКОЈ ПОЛИТЕХНИЦИ	ЗНАЧАЈ
Стицање стручних и уметничких знања и вештина	1 2 3 4 5
Стицање општег образовања	1 2 3 4 5
Способности критичког размишљања, анализе и решавања реалних проблема	1 2 3 4 5
Развој креативности (генерисање нових идеја) и иновативности (превођење идеја у нов производ, услугу или начин производње)	1 2 3 4 5
Оспособљавање за рад на рачунарима (коришћење одговарајућих програмских пакета)	1 2 3 4 5
Знање страних језика	1 2 3 4 5
Унапређивање вештине писаног изражавања	1 2 3 4 5
Способност јавног наступа (презентовање идеја, пројеката и информација)	1 2 3 4 5
Способност рада у тиму	1 2 3 4 5
Примена стечених знања	1 2 3 4 5
Способност самосталног рада	1 2 3 4 5
Оспособљавање за наставак школовања	1 2 3 4 5

III ВРЕДНОВАЊЕ УСТАНОВЕ

13. Како оцењујете значај који следеће димензије квалитета имају на задовољство студената Београдске политехнике?

МОЛИМ ВАС да у колони „Значај“ заокружите оцену значаја (од 1 – без значаја до 5 – изузетан значај) коју свака од наведених димензија квалитета има на задовољство студената, са Вашег становишта.

ДИМЕНЗИЈЕ КВАЛИТЕТА УСТАНОВЕ	ЗНАЧАЈ
Квалитет студијског програма	1 2 3 4 5
Квалитет наставног процеса	1 2 3 4 5
Наставно особље	1 2 3 4 5
Наставне методе	1 2 3 4 5
Квалитет радног простора	1 2 3 4 5
Подршка процесу учења	1 2 3 4 5
Квалитет опреме	1 2 3 4 5
Ефективност и ефикасност система информисања (Правовременост информисања. Начин информисања (огласна табла, сајт, SMS, WAP портал). Разумљивост информација.)	1 2 3 4 5
Администрација (сектор наставе, студентска служба и секретаријат)	1 2 3 4 5
Студентски стандард (Посредовање Школе у процесу обезбеђења студентског стандарда (студенски домови,	1 2 3 4 5

ДИМЕНЗИЈЕ КВАЛИТЕТА УСТАНОВЕ	ЗНАЧАЈ	
кредити, стипендије, посете сајмовима, радним организацијама, студијске посете, итд.))		
Да ли сматрате да школовање студената на Београдској политехници доприноси њиховој жељи да наставе школовање?	1) ДА	2) НЕ
Да ли сматрате да би наши студенти наставили специјалистичке студије на Београдској политехници, уколико постоје програми у домену њиховог интересовања и образовања?	1) ДА	2) НЕ
Да ли сматрате да већина студената препоручује Београдску политехнику будућим студентима?	1) ДА	2) НЕ

IV ЗАДОВОЉСТВО ПОСЛОМ

14. Како оцењујете значај и ниво задовољства послом?

МОЛИМ ВАС да у колони „Значај“ заокружите оцену (од 1 – без значаја до 5 – изузетан значај) Ваших очекивања у вези са послом.

МОЛИМ ВАС да у колони „Ниво задовољства послом“ заокружите оцену (од 1 – незадовољни до 5 – изузетно задовољни) Вашег задовољства у вези са послом.

ЗНАЧАЈ	ЗАДОВОЉСТВО ПОСЛОМ	НИВО ЗАДОВОЉСТВА ПОСЛОМ
1 2 3 4 5	1. Испуњено радно време	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	2. Могућност за самосталан рад	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	3. Могућност за обављање разноврсних послова	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	4. Ангажовање у Школи ми омогућава да будем прихваћен/-а у стручном, уметничком или академском окружењу и широј друштвеној заједници	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	5. Коректни односи са претпостављеним	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	6. Претпостављени има потребна знања, вештине и способности, преузима одговорност за развој Школе/студијског програма/сектора/службе и укључује остале запослене.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	7. Посао радим је у складу са моралним начелима	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	8. Посао који обављам ми обезбеђује сигурно запослење	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	9. Ангажовање у Школи ми омогућава да радим са младим људима	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	10. Имам ауторитет и овлашћење да колегама кажем шта и како треба да раде	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	11. Имам могућност да у потпуности искажем своја знања, вештине и способности	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	12. Успостављеним стандардизованим поступцима (процедуре, упутства, инструкције) подиже се квалитет образовног процеса и ненаставне подршке, као и постигнутих резултата и омогућава доследно спровођење политике Школе у пракси.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	13. Висина плате и других примања је у складу са обимом ангажовања	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	14. Могућност за напредовање	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	15. Постицање креативног односа према раду	1 2 3 4 5
	16. Преузимам одговорност за свој рад и резултате тог рада	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	17. Услови рада (опремљеност радног простора и микроклиматски услови)	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	18. Сарадња са колегама	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	19. Признања од стране колега и претпостављених за допринос у стручном, научно-истраживачком или уметничком раду (похвале и награде)	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	20. Осећај испуњености када се успешно обави одређени задатак	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	21. Могућност за образовање, усавршавање и стручно оспособљавање	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	22. Опермљеност Школе рачунарима и осталом опремом	1 2 3 4 5

V JEЉENA И ТРЕНУТНА ОРГАНИЗАЦИОНА КУЛТУРА

23. Како оцењујете жељену и тренутну организациону културу у Београдској политехници?

МОЛИМ ВАС да у колони „**Ваша очекивања**“ заокружите оцену сваког од наведених елемената на основу тога како би волели да се Београдска политехника развија у наредном периоду (од **1 – без значаја** до **5 – изузетан значај**)

МОЛИМ ВАС да у колони „**Тренутно стање у БП**“ заокружите оцену сваког од наведених елемената организационе културе у Београдској политехници у овом моменту (од **1 – незадовољни** до **5 – изузетно задовољни**).

ЖЕЉЕНА И ТРЕНУТНА ОРГАНИЗАЦИОНА КУЛТУРА		
ВАША ОЧЕКИВАЊА	1. Доминантне карактеристике	ТРЕНУТНО СТАЊЕ У БП
	Запослени су блиски и понашају се као породица. Запослени имају много заједничких интересовања.	
	Школа је веома динамична и предузетнички оријентисана. Запослени су спремни да преузму ризик.	
	Школа је оријентисана на резултате. Најважније је да се посао заврши. Запослени су такмичарски расположени и оријентисани на успех.	
	Начин рада и понашања запослених дефинисан је формалним процедурама.	
ВАША ОЧЕКИВАЊА	2. Организационо лидерство	ТРЕНУТНО СТАЊЕ У БП
	У установи се под лидерством подразумевају менторство, помоћ и подршка у образовању и професионалном развоју.	
	У установи се под лидерством подразумевају предузетништво, иновације и спремност на ризик ризика.	
	У установи се под лидерством подразумевају прагматичност, агресивност и оријентисаност на резултате.	
	У установи се под лидерством подразумевају способност координације, организације и ефикасност.	
ВАША ОЧЕКИВАЊА	3. Управљање запосленима	ТРЕНУТНО СТАЊЕ У БП
	Управљање запосленима карактерише тимски рад, доношење одлука консензусом и укључивање запослених.	
	Управљање запосленима карактерише преузимање ризика од стране појединаца, иновације, слобода и јединственост.	
	Управљање запосленима карактерише конкуретност, висока очекивања и успех.	
	Управљање запосленима карактерише сигурно запослење, усаглашеност са законима, стандардима и правилима, и стабилност у односима.	
ВАША ОЧЕКИВАЊА	4. Организациони лепак	ТРЕНУТНО СТАЊЕ У БП
	Установу држи лојалност, међусобно поверење и посвећеност запослених.	
	Установу држи посвећеност запослених иновацијама и развоју. Наглашава се да установа треба да буде водећа у својој области.	
	Установу држи наглашавање значаја успеха и остваривања постављених циљева. Заједничко за већину запослених је агресивност и жеља за победом.	
	Установу држе формална правила и политике. Важно је одржавање ефективног рада, без потешкоћа.	
ВАША ОЧЕКИВАЊА	5. Стратешка основа	ТРЕНУТНО СТАЊЕ У БП
	Наглашава се значај развоја људских ресурса. Инсистира се на поверењу, отворености и укључивању запослених.	
	Наглашава се значај стицања нових ресурса и стварања нових изазова. Подржава се испробавање нових ствари и истраживање могућности.	
	Наглашава се значај предузимања мера за постизање успеха и добре конкурентске позиције. Доминантни су остварење циљева и победа на тржишту.	
	Наглашава се значај постојаности и стабилности. Важни су ефективност, контрола и одвијање наставних и ненаставних активности без потешкоћа.	

ЖЕЉЕНА И ТРЕНУТНА ОРГАНИЗАЦИОНА КУЛТУРА		
ВАША ОЧЕКИВАЊА	6. Критеријуми успеха	ТРЕНУТНО СТАЊЕ У БП
	Установа дефинише успех на основу развоја људских ресурса, тимског рада, посвећености запослених и бриге за људе.	
	Установа је препознатљива по јединственим студијским програмима. Установа је лидер и иноватор на тржишту високог струковног образовања	
	Установа дефинише успех као лидерску позицију и превазилажење конкурентских високошколских установа.	
	Установа дефинише успех као ефикасну организацију и реализацију образовног процеса и ненаставне подршке, уз оптимално коришћење ресурса.	

VI ВРЕДНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОНЕ КУЛТУРЕ БЕОГРАДСКЕ ПОЛИТЕХНИКЕ

24. Вредности организационе културе намећу одређен вид понашања студената и запослених, који упућује чему треба тежити и како се треба понашати.

МОЛИМ ВАС да у колони „Значај“ заокружите оцену значаја (од 1 – без значаја до 5 – изузетан значај) наведених вредности организационе културе Београдске политехнике, са Вашег становишта.

МОЛИМ ВАС да у колони „Задовољство“ заокружите оцену (од 1 – незадовољни до 5 – изузетно задовољни), која означава ниво задовољства сваком од наведених вредности организационе културе Београдске политехнике, са Вашег становишта.

ЗНАЧАЈ	ВРЕДНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОНЕ КУЛТУРЕ	НИВО ЗАДОВОЉСТВА
1 2 3 4 5	Аутономија (Право самосталног управљања Школом. Аутономија се заснива на анализи околности и самовредновању. Образовне установе би требало да самостално доносе одлуке и предузимају мере за стварање вредности.)	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Академске слободе (слобода наставе, научног и уметничког рада, истраживања и студирања)	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Академска изврсност – Жеља Школе буде препозната по високом квалитету студената и студијских програма	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Подстицање жеље за знањем и успехом	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Посвећеност квалитету образовања	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Адаптибилност – Школа је проактивна организација, спремна и способна да се мења.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Лидерство	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Стална побољшања - Стална побољшања омогућавају Школи да ствара вредности на нивоу Школе, студијских програма и услуга, предмета и појединаца. Одржив раст Школе у екстерном образовном окружењу постиже се на иновативан и конструктиван начин.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Менторски рад - Ентузијазам наставника према предмету наставе/истраживања и способност да мотивише студента.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Усмереност на студенте – Спремност запослених да изађу у сусрет захтевима, потребама и жељама студената. Студент у средишту образовног процеса.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Укључивање запослених (Најефикаснији и најефективнији начин да Школа оствари своје циљеве. Унапредити укључивање свих запослених и максимално користити њихове компетенције, знање, вештине и креативност)	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Колегијално одлучивање	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Сарадња са партнерима - Сарадња је значајна да би се постигла вредност за студенте, послодавце и друштву о целини (стицање оптималног знања, вештина и развој креативности).	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Студенти су пријатељски расположени и подржавају једни друге.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Добра сарадња између студената и наставника и ненаставног особља	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Укљученост студената у рад школе	1 2 3 4 5

ЗНАЧАЈ	ВРЕДНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОНЕ КУЛТУРЕ	НИВО ЗАДОВОЉСТВА
1 2 3 4 5	Повратне информације од студената запослени и менаџмент користе се за побољшање квалитета рада Школе (резултати анкета, приговори...).	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Прихватање различитости	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Отворена комуникација	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Љубазност - Емотиван и позитиван став према студентима и колегама	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Интегритет - Поштовање властитих и туђих радова и достигнућа, поштовање вредности и личног достојанства.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Поузданост - Обезбедити оно што је обећано, тачно и на време.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Ефикасност	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Професионализам наставног и ненаставног особља	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Подстицање тимског рада	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Иницијатива – Охрабрује се испробавање нових решења проблема и експериментисање са новим идејама и техникама.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Учествовање и промовисање студената кроз рад у друштвено корисним стручним пројектима (истраживања, изложбе, сајмови...).	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Похвале и награде - Школа препознаје залагање и награђује успех	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Одрживи раст – привреда која је конкурентнија, зеленија и рационално користи расположиве ресурсе	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Фокусирање на друштвене вредности	1 2 3 4 5

Допуните листу уколико постоје вредности које сматрате битним, а нису наведене. Оцените их.

25. Уколико сматрате да овом анкетом није обухваћено нешто што Ви сматрате битним у вези са организационом културом и задовољством корисника, молим Вас да то напишете.

ХВАЛА ШТО СТЕ ИЗДВОЈИЛИ ВРЕМЕ ДА ПОПУНИТЕ ОВАЈ УПИТНИК!