

**УНИВЕРЗИТЕТ ПРИВРЕДНА АКАДЕМИЈА У НОВОМ САДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА ПРИМЕЊЕНИ МЕНАџМЕНТ, ЕКОНОМИЈУ И
ФИНАНСИЈЕ, БЕОГРАД**

**МАРКЕТИНГ И МАРКЕТИНШКА КУЛТУРА У
ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИМ УСТАНОВАМА
Докторска дисертација**

Ментор:
др Бранко Михаиловић

Кандидат:
Владимир Драгојловић, МА

Београд, 2018. година

Вањи и Виктору

УНИВЕРЗИТЕТ ПРИВРЕДНА АКАДЕМИЈА У НОВОМ САДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА ПРИМЕЊЕНИ МЕНАџМЕНТ, ЕКОНОМИЈУ И
ФИНАНСИЈЕ У БЕОГРАДУ

КЉУЧНИ ПОДАЦИ О ЗАВРШНОМ РАДУ

Врста рада:	Докторска дисертација
Име и презиме аутора:	Владимир Драгојловић
Ментор (титула, име, презиме, звање, институција)	др Бранко Михаиловић , виши научни сарадник, Институт за Економику пољопривреде, Београд
Наслов рада:	Маркетинг и маркентишка култура у образовно-васпитним установама
Језик публикације (писмо):	Српски (ћирилица)
Физички опис рада:	Унети број: Страница 215 Поглавља 9 Референци 119 Табела 42 Слика 1 Графикона 33 Прилога 3
Научна област:	Менаџмент и бизнис
Предметна одредница, кључне речи:	Маркетинг, образовање, организација, маркетиншка култура, окружење
Извод (апстракт или резиме) на језику завршног рада:	<p>Истраживања и имплементација сазнања из области маркетинга у образовању је нужна активност теоретичара и практичара у нашој образовној пракси. Процеси демократизације и децентрализације су омогућили већу аутономију јавних образовно-васпитних установа, самим тим и основних школа. Школе на другачији начин почињу да перцепирају и односе се према образовном тржишту.</p> <p>Таква ситуација, уз карактеристику образовања као једне од најсложенијих људских делатности, погодује развоју и примени стручних и научних подручја која би својим сазнањима требало да потпомогну реформске процесе и перманентно унапређивање квалитета образовања и образовно-васпитних установа. Једно од таквих подручја је и маркетинг у образовању, концепција и пракса која почиње да се интензивира последњих година али чије могућности за унапређивање квалитета у области образовања и васпитања</p>

	<p>још нису довољно искоришћене.</p> <p>Посебан вид организационе културе у школи је маркетиншка култура а која значи да школа реагује на промене у окружењу и измењене потребе својих корисника а да су сви запослени спремни да раде у правцу задовољења потреба својих корисника</p> <p>Емпиријско истраживање је показало да ефикасну маркетиншку културу има школа у којој се систематски вреднује и прати квалитет рада запослених и где је руководство школе посвећено обезбеђивању пуног задовољства ученицима, запосленима и родитељима. У таквој школи сви запослени теже заједничкој визији и свакодневно пажљиво планирају свој рад, док руководство школе цени запослене који постижу врхунске резултате, омогућава континуирано стручно усавршавање наставног особља и подстиче културу дијалога међу запосленима. Коначно, таква школа међу првима уводи новине у васпитно-образовни процес.</p> <p>У целом овом реформском процесу, посебно је велики значај и улога руководиоца школе, као особе која је најодговорнија за њено квалитетно и успешно пословање.</p>
<p>Датум одбране: (Попуњава накнадно одговарајућа служба)</p>	
<p>Чланови комисије: (титула, име, презиме, звање, институција)</p>	<p>Председник: проф. др Срђан Новаковић, ванредни професор, од 23.02.2016. године, Факултет за примењени менаџмент, економију и финансије у Београду, Универзитет Привредна академија у Новом Саду</p> <p>Ментор: др Бранко Михаиловић, виши научни сарадник, ужа научна област: Економске науке од 25.11.2015. године, Институт за Економику пољопривреде, Београд</p> <p>Члан: доц. др Никола Ћурчић, доцент, ужа научна област: Маркетинг, од 30.06.2017. године, Универзитет Унион-Никола Тесла у Београду, Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима</p>

Напомена:	<p>Аутор докторске дисертације потписао је следеће Изјаве:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Изјава о ауторству, 2. Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада и 3. Изјава о коришћењу. <p>Ове Изјаве се чувају на факултету у штампаном и електронском облику.</p>
-----------	--

UNIVERSITY BUSINESS ACADEMY IN NOVI SAD
FACULTY OF APPLIED MANAGEMENT, ECONOMICS AND
FINANCE IN BELGRADE

KEY DATA ABOUT THE PAPER

Document type:	Doctoral dissertation
Author:	Vladimir Dragojlovic
Menthor (title, first name, last name, position, institution)	Branko Mihailović Phd , Senior Research Associate, Institute for Agricultural Economics in Belgrade.
Title:	Marketing and marketing culture in educational institutions
Language of text (script):	Serbian language (cyrillic script)
Physical description:	Number of: Pages 215 Chapters 9 References 119 Tables 42 Illustrations 1 Graphs 33 Appendices 3
Scientific field:	Management and business
Subject, Key words:	Marketing, education, organization, marketing culture, environment
Abstract (or resume) in the language of the text:	Research and implementation of knowledge in the field of marketing in education is a necessary activity of theoreticians and practitioners in our educational practice. Processes of democratization and decentralization have enabled greater autonomy of public

	<p>educational institutions, and therefore, primary schools. Schools begin to perceive differently their relationship to the education market.</p> <p>Such a situation, along with the characteristic of education as one of the most complex human activities, favors the development and application of professional and scientific fields which, by using their findings, should help reform processes and permanently improve the quality of education and educational institutions. One of these fields is marketing in education, a concept and practice that has intensified in recent years, but whose possibilities for improving quality in the field of education are not yet sufficiently utilized.</p> <p>A particular type of organization of culture in schools is a marketing culture which means that schools reacts to changes in the environment and altered the needs of their users, and that all employees are ready to work to meet the needs of their users.</p> <p>Empirical research has shown that a school which systematically monitors and evaluates the quality of work of employees and where the management of the school is dedicated to providing full satisfaction to students' its employees and parents has an optimal marketing culture. In such a school, all employees strive for a common vision and carefully plan their work every day, while the school management appreciates employees who achieve top results, enables continuous professional development of teaching staff and encourages a culture of dialogue among employees.</p> <p>Finally, such a school among the first introduces novelties into the educational process. Throughout this reform process, the importance and role of school manager, as a person who is the most responsible for its quality and successful business, is of particular importance.</p>
<p>Defended: (The faculty service fills later.)</p>	
<p>Thesis Defend Board: (title, first name, last name, position, institution)</p>	<p>President: Srdan Novaković PhD, Associate professor, from February 23, 2016, University Business Academy in Novi Sad, Faculty of Applied Management, Economics and Finance, Belgrade</p> <p>Menthor: Branko Mihailović Phd, Senior Research Associate, Institute for Agricultural Economics in Belgrade.</p> <p>Member: Nikola Čurčić Phd, Assistant professor, Special topics: Marketing, from June 30, 2017, University Union - Nikola Tesla, Belgrade, Faculty of Management, Sremski Karlovci</p>

Note:	<p>The author of doctoral dissertation has signed the following Statements:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Statement on the authority,2. Statement that the printed and e-version of doctoral dissertation are identical and3. Statement on copyright licenses. <p>The paper and e-versions of Statements are held at the faculty.</p>
-------	--

САДРЖАЈ:

1. УВОД	1
2. ПРОБЛЕМ, ПРЕДМЕТ И ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА	4
2.1. Циљеви истраживања	4
2.2. Значај и актуелност истраживања	5
2.3. Хипотезе истраживања	6
3. МАРКЕТИНГ У ОБРАЗОВАЊУ	7
3.1. Окружење основне школе	8
3.1.1. Карактеристике основне школе	8
3.1.2. Фактори школског окружења	13
3.2. Маркетинг у непрофитном и услужном сектору	20
3.3. Разлози за примену маркетинга у образовању	26
3.4. Специфичности маркетиншких активности у школама	30
3.4.1. Benchmarking у образовању	38
3.5. Маркетиншки микс	42
3.6. Маркетиншка комуникација	48
4. ШКОЛА КАО ОРГАНИЗАЦИЈА	55
4.1. Школска култура	57
4.1.1. Школска култура и промене	60
4.1.2. Обликовање школске културе	62
4.1.3. Процена школске културе	65
4.2. Школа као организација која учи	73
4.3. Маркетиншка култура	77
5. РУКОВОЂЕЊЕ У ОБРАЗОВАЊУ	80
5.1. Руководјење у основној школи	82
5.1.1. Могући правац промена у руковођењу школом	87
5.1.2. Руководилац школе у европским државама	92
5.2. Подручја одговорности директора основне школе	100
5.3. Професионализација позива директора	103
5.3.1. Кораци ка професионализацији позива	104
5.3.2. Професионализација позива у европским државама	107
5.4. Директор и маркетиншке активности	111
6. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ, РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА	117
6.1. Истраживачки део	117
6.1.1. Опис узорка	120

6.2. Резултати истраживања и дискусија	122
6.2.1. Квалитет	123
6.2.1.1. Анализа компоненте „квалитет“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању	128
6.2.1.2. Анализа најважнијег индикатора у оквиру компоненте „квалитет“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању	130
6.2.2. Задовољство	133
6.2.2.1. Анализа компоненте „задовољство“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању	135
6.2.2.2. Анализа најважнијег индикатора у оквиру компоненте „задовољство“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању	138
6.2.3. Међусобни односи	141
6.2.3.1. Анализа компоненте „међусобни односи“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању	144
6.2.3.2. Анализа најважнијег индикатора у оквиру компоненте „међусобни односи“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању	146
6.2.4. Конкурентност	149
6.2.4.1. Анализа компоненте „конкурентност“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању	152
6.2.4.2. Анализа једног од најважнијих индикатора у оквиру компоненте „конкурентност“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању	155
6.2.4.3. Анализа једног од најважнијих индикатора у оквиру компоненте „конкурентност“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању	158
6.2.5. Организованост	160
6.2.5.1. Анализа компоненте „организованост“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању	162
6.2.5.2. Анализа најважнијег индикатора у оквиру компоненте „организованост“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању	165
6.2.6. Интерна комуникација	168
6.2.6.1. Анализа компоненте „интерна комуникација“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању	172
6.2.6.2. Анализа најважнијег индикатора у оквиру компоненте „интерна комуникација“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању	174
6.2.7. Иновативност	177
6.2.7.1. Анализа компоненте „иновативност“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању	180
6.2.7.2. Анализа најважнијег индикатора у оквиру компоненте „иновативност“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању	182
6.2.8. Модел ефикасне маркетиншке културе	185
7. ЗАКЉУЧАК	191
8. ЛИТЕРАТУРА	195
9. ПРИЛОЗИ	200

Прилог бр. 1.	200
Прилог бр. 2.	205
Прилог бр. 3.	210
БИОГРАФИЈА АУТОРА	215

1. УВОД

Скоро две деценије у нашој земљи, као последица великих друштвених промена, трају недовршени процеси транзиције. Ти процеси обликују функционисање друштва у целини. Посебно се државни образовни систем нашао пред великим изазовима и променама, разним реформским покушајима, тенденцијама и правцима. Сведоци смо константних реформских мера у образовном систему које се крећу од оригиналних сопствених решења, па све до наметнутих и доминирајућих решења у складу са образовним политикама Европске уније.

Суштину школског система код нас и даље чини јавни образовни систем. Основне школе, као део тог система, представљају његов најмасовнији део, како по броју корисника, тако и по броју основношколских установа као правних лица и по броју запослених у њима. Истовремено, приватни сектор у образовању се годинама уназад налази у експанзији и све више се успешно позиционира на образовном тржишту. Значајније је заступљен у области високог образовања и предшколског васпитања и образовања, а мање у области основношколског и средњошколског образовања.

Основне школе јавног сектора, које су предмет интересовања овог рада, имају све карактеристике непрофитних и услужних организација. Као такве, нагло су се нашле у амбијенту који одликује постојање образовног тржишта и конкурентски услови пословања. Цео тај амбијент посебно детерминишу велике демографске промене у нашој земљи што се јасно одражава на смањење већ ограниченог образовног тржишта. Такође, захтеви и очекивања интерних корисника услуга се све више повећавају. И они и просветне власти инсистирају на што већем квалитету образовне услуге. Све то у ситуацији када су финансијска средства за ову намену све више ограничена и недовољна.

У пракси, први сигнал за новонасталу проблемску ситуацију било је евидентирање све мање уписаних ђака у први разред основне школе. Директна последица ове чињенице била је појава технолошких вишкова међу запосленима у области основношколског образовања. Професори разредне наставе остају без посла или у најбољем случају своју професионалну каријеру настављају у школским библиотекама и медијатекама или организационим облицима наставе као што су продужени боравак или целодневна настава. Наставници виших разреда основне школе остају без довољног фонда часова што директно утиче на износ њихове зараде или су принуђени да раде у више школа истовремено. Многе основне школе се затварају и то не само у руралним срединама. Основна школа као институција, која је одувек била поштеђена и заштићена од проблема везаних за образовно тржиште и нагле демографске промене у локалном окружењу, била је неприпремљена на новонасталу ситуацију и њена реакција је била спора, формална и неадекватна.

Евидентне су и бројне користи које образовна делатност, као једна од најсложенијих и најдинамичнијих људских делатности, може имати од маркетинг концепта. Такође, могуће је применити све карактеристике и функције маркетинга непрофитног и услужног сектора и на образовну делатност, наравно уз поштовање извесних специфичности. И раније су школе у неком виду користиле маркетинг, често пута и несвесне да је то што раде, у ствари, маркетиншка активност. Такви покушаји су углавном били неплански и стихијски. За многе проблеме са којима се данашња основна школа суочава, маркетинг већ има готова решења, па би свако теоретисање и трагање за решењима мимо маркетинга, представљало „куцање на отворена врата“.

До пре само петнаестак година било је незамисливо да ће данашње основне школе доћи у ситуацију да морају предузимати активности које су својствене типично тржишним организацијама, да морају плански, организовано и систематски реализовати различите маркетиншке и промотивне активности и такмичити се са конкурентским школама за већу доминацију на ограниченом тржишту. Циљ је обезбедити упис довољног броја ученика у конкретну школу. У прошлости су остали дани када је законодавним мерама, које су се односиле на принцип територијалног уписа, основној школи био загарантован упис довољног броја ученика. Такође, прошлост је и време у којем су школи додељивана буџетска средства била довољна за нормално финансијско функционисање и пословање школе. Сада, када се функционише на тржишним принципима, једна од главних активности менаџмента школе се односи на трагање за новим изворима финансирања и додатним изворима прихода, па се успостављају комуникацијски односи са потенцијалним спонзорима и донаторима из окружења. То већ спада у домен сарадње школе са окружењем, на чему инсистирају законодавни и стратешки школски документи.

Виши ниво сарадње са окружењем требало би да се односи на конкретне маркетиншке активности којима би постојећа школска организациона култура прерасла у маркетиншку културу. Она би омогућила да учитељи и наставници буду више ангажовани на задовољавању потреба, жеља и очекивања ученика, родитеља и локалне заједнице а истовремено би им омогућила да задовољавају своје потребе и потребе школе у којој су запослени.

Маркетиншка култура значи да установа реагује на промене у окружењу и измењене потребе својих корисника и да су сви запослени спремни да раде у правцу задовољења потреба својих корисника. Потенцира квалитет услуге и задовољство корисника. Поред потребе за мењањем актуелне организационе културе у овом правцу, потребна су и одређена знања из области маркетинга, потребно је добро руковођење школом, а пре свега потребна је свест свих запослених у школи да до такве промене неизоставно мора да дође јер представља једини сигуран начин за развој школе и њен опстанак на тржишту. Тако маркетинг постаје саставни део свеобухватних настојања у правцу реформе и трансформације школе и школског система.

Школа која је маркетиншки оријентисана и која има висок ниво развијености маркетиншке културе, има све предуслове за доминацију на образовном тржишту. Она ће се у локалној заједници позиционирати као школа доброг имиџа која успешно послује и има задовољне интерне и екстерне кориснике својих услуга.

На тај начин маркетиншка култура постаје значајна стратегија у превенцији бројних негативних појава које су актуелне у данашњој основној школи, а првенствено се односи на превенцију вршњачког насиља.

У целом овом реформском процесу, посебно је велики значај и улога руководиоца школе, као особе која је најодговорнија за њено квалитетно и успешно пословање. У том смислу, бављење маркетинг активностима треба да прерасте у још једну од његових свакодневних менаџмент активности. Наравно да он то не може спроводити сам или у оквиру одређеног стручног тима, већ мора настојати да код свих запослених развије свест о потреби прихватања маркетиншке оријентације своје школе и неопходности развоја маркетиншке културе.

Главна идеја овог рада је да допринесе информисању и бољем разумевању неопходности за примену маркетинг концепта на образовно-васпитни систем, посебно на јавне основне школе као образовно-васпитне институције, у условима пословања који се карактеришу као тржишни и конкурентски.

2. ПРОБЛЕМ, ПРЕДМЕТ И ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

2.1. Циљеви истраживања

Главно питање којим се бави овај рад јесте новонастала потреба и могућност примене маркетинг концепта на образовно-васпитни систем, посебно на државне основне школе као образовно-васпитне институције, у амбијенту који карактеришу тржишни принципи и конкурентски услови пословања.

Предмет истраживања је маркетиншка култура у државним основним школама.

На бази тако утврђеног предмета истраживања дефинисан је циљ истраживања и хипотезе.

Циљ истраживања је дефинисање ефикасног модела маркетиншке културе нужног за одрживи развој државних основних школа и образовно-васпитних институција у целини.

Наведени циљ истраживања ће се остварити испитивањем седам компоненти маркетиншке културе (квалитет, задовољство, међусобни односи, конкурентност, организованост, интерна комуникација и иновативност), обзиром на:

- процену важности компонената
- утврђивање разлике у процени важности компонената
- утврђивање корелативне везе међу компоненатама
- израду емпиријског ефикасног модела маркетиншке културе.

Друштвени циљ овог рада је да буде од практичне користи и да свима који се баве управљачким и руководећим пословима у области образовања и васпитања пружи информације, теоријске и емпиријске, о могућностима за унапређивање пословања и квалитетније остваривање дефинисаних мисија и визија уз примену маркетинга и развој маркетиншке културе.

Научни допринос рада је могућност за практичну примену конструисаног модела ефикасне маркетиншке културе у образовно-васпитним установама, посебно у државним основним школама.

На крају рада, а након теоријског дела (маркетинг као пословна филозофија, маркетинг услуга, маркетиншко комуницирање, маркетинг култура) и емпиријског дела (циљ истраживања, методологија, анализа и интерпретација резултата), дати су конкретни закључци и импликације за образовно-васпитну праксу, као и идеје за даља истраживања у овој области.

2.2. Значај и актуелност истраживања

Анализа литературе и неких досадашњих истраживања са нашег говорног подручја (нпр., Павичић Ј., 2001., Бајрић А., 2008., Куревић Ј., 2007., Logaj V., 2006., и др.), потврђују неколико заједничких констатација на тему маркетинга у образовању:

- имплементација маркетинг концепта у свакој организацији утиче на повећање њене продуктивности, ефикасности и укупног пословања
- образовно-васпитне установе постоје ради остваривања специфичне друштвене сврхе и да би задовољиле специфичне потребе друштва, заједнице и појединца
- образовно-васпитне установе које систематски користе маркетинг, тј. маркетиншки су оријентисане у свом раду, остварују боље резултате у односу на циљне групе којима се обраћају
- маркетиншка култура има значајне ефекте у превенцији актуелних проблема у школи као што су различити облици насиља, изостајање са часова, немотивисаност ученика и истовремено повећава идентификацију наставника и ученика са школом и оснажује статус школе у локалној средини.

Такође, наведени аутори и литература дају објашњење и подстицај за оправданост и нужност истраживања у области маркетинга у образовању. Обзиром да се бројне друштвене, економске и политичке промене директно одражавају на образовно-васпитни систем, посебно је потребно обратити пажњу на неколико битних чињеница (Павичић Ј., 2001., Бајрић А., 2008., Куревић Ј., 2007., Logaj V., 2006.):

- реформски процеси демократизације, децентрализације, дерегулације, аутономије и укидање уписа у школу према принципу места становања (слободан избор школе и укидање „школског простора“) су довели до појаве „тржишта образовања“
- другачији начин финансирања школа у будућности (према броју ученика)
- средства намењена образовању су све скромнија, потребе нарастају, одговорност према друштвеној средини се повећава, па школе морају саме обезбеђивати средства добрим пословањем и придобијањем додатних средстава путем спонзорстава и донаторства
- образовно тржиште захтева увођење екстерног и интерног маркетинга у образовање као праксу у коју су укључени сви запослени
- утицај демографских промена; повећање одговорности образовне установе према јавности; настојања за побољшањем квалитета; креирање и одржавање квалитета установе; унапређивање комуникације између давалаца и корисника образовних услуга; потреба обликовања позитивне слике о установи; настојања за све већу организациону ефикасност и успешност.

И поред свега овога, данашња пракса показује да су школе институције које се највише критикују због своје неефикасности и неефективности. Веома мали број школа је прихватио маркетинг оријентацију, што се огледа у њиховој спорости којом реагују на промене у окружењу, на понуду нових или модификованих услуга, на прихватање тржишних принципа пословања и уважавања потреба и очекивања корисника својих услуга.

2.3. Хипотезе истраживања

Данашња актуелна образовно-васпитна пракса захтева неопходност примене маркетинг концепта у образовно-васпитним установама као гаранцију њиховог успешног функционисања на образовном тржишту.

Допринос овим настојањима би пружио емпиријски конструкт ефикасне маркетиншке културе и модел функционисања, који би свакој основној школи и образовно-васпитној установи донео конкурентску предност и боље је позиционирао на образовном тржишту уз супериорно задовољавање потреба и очекивања интерних и екстерних корисника.

На основу претходно изложеног проблема, предмета и циља истраживања, могуће је дефинисати основну хипотезу и посебне хипотезе истраживања.

Основна хипотеза:

- Маркетинг концепт може да унапреди пословање образовно-васпитних установа као најважнијег услова њиховог опстанка на тржишту образовања.

Посебне хипотезе:

- Могуће је конструисати емпиријски модел ефикасне маркетиншке културе који би се односио на основну школу као образовно-васпитну установу
- Модел ефикасне маркетиншке културе би свакој основној школи омогућио постизање конкурентске предности и боље позиционирање на локалном образовном тржишту
- Уколико основна школа има монопол над локалним образовним тржиштем, онда ће модел ефикасне маркетиншке културе приоритетно утицати на унапређивање квалитета васпитно-образовног рада и боље задовољавање потреба интерних и екстерних корисника.

3. МАРКЕТИНГ У ОБРАЗОВАЊУ

У оквиру овог поглавља ће се разматрати бројна теоријска питања која се односе на основне карактеристике маркетинга у услужном и непрофитном сектору и презентоване основне карактеристике и специфичности данашње основне школе.

Систем основног образовања је у нашој земљи у односу на друге нивое образовања најмасовнији, како по броју корисника услуга тако и по броју запослених у том сектору. Своје циљеве остварује кроз бројну понуду образовних услуга и програма. Како корисници услуга не плаћају директно за услугу коју користе, уз основну школу се везују бројна питања њеног финансирања. Средства која се добијају из републичког и локалног буџета су увек недовољна, па се школа поред реализације својих основних задатака и циљева мора бавити обезбеђивањем додатних извора финансирања како би обезбедила нормално функционисање.

Тржишни принципи пословања, децентрализација, аутономија и сл., чине школско окружење још сложенијим а њено функционисање још комплекснијим, посебно у ситуацији када ионако ограничено образовно тржиште почиње нагло да се смањује услед демографских промена. Школе почињу примењивати концепт и методе маркетинга у свом пословању, на нов начин почиње да се гледа на образовање као на услугу са свим својим специфичностима, наглашавајући значај комуникације и активног учешћа корисника услуге приликом приликом креирања и испоруке образовне услуге. При свему томе треба имати у виду да је школа врло комплексна организација са својом аутентичном културом коју детерминише богатство међуљудских односа и контаката који у њој постоје и при чему сваки члан организације у њу доноси своју улогу, знање, искуство, вредности, уверења и очекивања. У таквој различитости један од основних изазова за руководиоца школе је да сви запослени буду уједињени ка заједничком циљу и да је изграђена заједничка визија. То би представљало први корак ка трансформацији школске културе у маркетиншку културу. Такав руководиоца би се окарактерисао као успешан директор а школа којом руководи би се окарактерисала као успешна школа. Основна претпоставка је да успешан директор школе у потпуности остварује све стандарде компетенција директора, испуњава све одговорности и реализује поља рада уз ефикасно управљање финансијским и људским ресурсима и остваривање програмских циљева и задатака своје основне делатности.

Целокупан концепт маркетинга је применљив на сваку појединачну школу али и на образовни систем у целини, што омогућава лакшу и ефикаснију трансмисију и примену знања и искустава из ове области, као и дефинисање општих законитости маркетинга у образовању. У образовању је маркетинг активан и креативан процес. Због своје скорашње примене може се посматрати као реформски процес и иновација. Подразумева ангажман на реализацији конкретних задатака, обухвата низ различитих активности а то све захтева квалитетно стратешко планирање маркетинга у школи. Актуелна школска пракса показује знаке спровођења маркетиншких активности али се поставља питање њиховог адекватног планирања, па се намеће потреба што хитније

обавезне обуке наставног особља из области маркетинга. Тренутно су очекивања од стране наставног особља да директор школе, као најодговорнији за њено успешно функционисање, предузима иницијативу у области планирања и реализације маркетиншких активности. У овој области он може формирати тим сарадника за маркетинг школе и извршити прерасподелу обавеза и одговорности међу запосленима, али је најважније да утиче на свест код свих својих запослених о важности примене маркетиншких активности и маркетиншкој оријентацији школе, јер у крајњем исходу активности у пољу маркетинга представљају активности на задржавању свог радног места у школи.

3.1. Окружење основне школе

3.1.1. Карактеристике основне школе

Основно образовање и васпитање у нашој земљи је део јединственог система образовања и васпитања. Основним образовањем се баве основне школе а поред њих ту делатност могу обављати основне школе за образовање одраслих, основне музичке школе, основне балетске школе и основне школе за ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом. Основна школа може да буде приватна или јавна. Приватне основне школе оснивају правна или физичка лица, док јавним основним школама је оснивач Република Србија, Аутономна покрајина или јединица локалне самоуправе.

У овом раду се бавимо основним школама из јавног сектора.

Реализацијом школског програма, поред остваривања овако бројних циљева, свака основна школа је обавезна да ради на развијању компетенција код ученика и да ради на остваривању прописаних исхода учења. У школској 2015/16. години у Србији је своју делатност обављало 3382 основне школе. Основно образовање је најмасовније и од укупног броја свих корисника образовних услуга који су обухваћени неким нивоом образовања (од предшколског до високошколског), основно образовање учествује са уделом од 44%. У овом сектору је запослено 54770 лица са статусом наставног особља, што чини 54% од укупног броја запосленог наставног особља на свим нивоима образовања (www.rzs.stat.gov.rs, *присутн: 11.01.2018.*). Иначе, у целокупном сектору јавног образовања је запослено око 177 000 радника (што чини 36% од укупног броја свих запослених у јавном сектору у Србији).

Школски програм у основној школи садржи богату и сложену понуду образовних услуга и програма. Најсложенији су они програми који се односе на наставу и учење али и програми који се односе на разноврсне програме активности. Поред ове две велике групе програма, основна школа нуди још неке. Програм допунске, додатне и припремне наставе; програм културних активности школе; програм школског спорта и

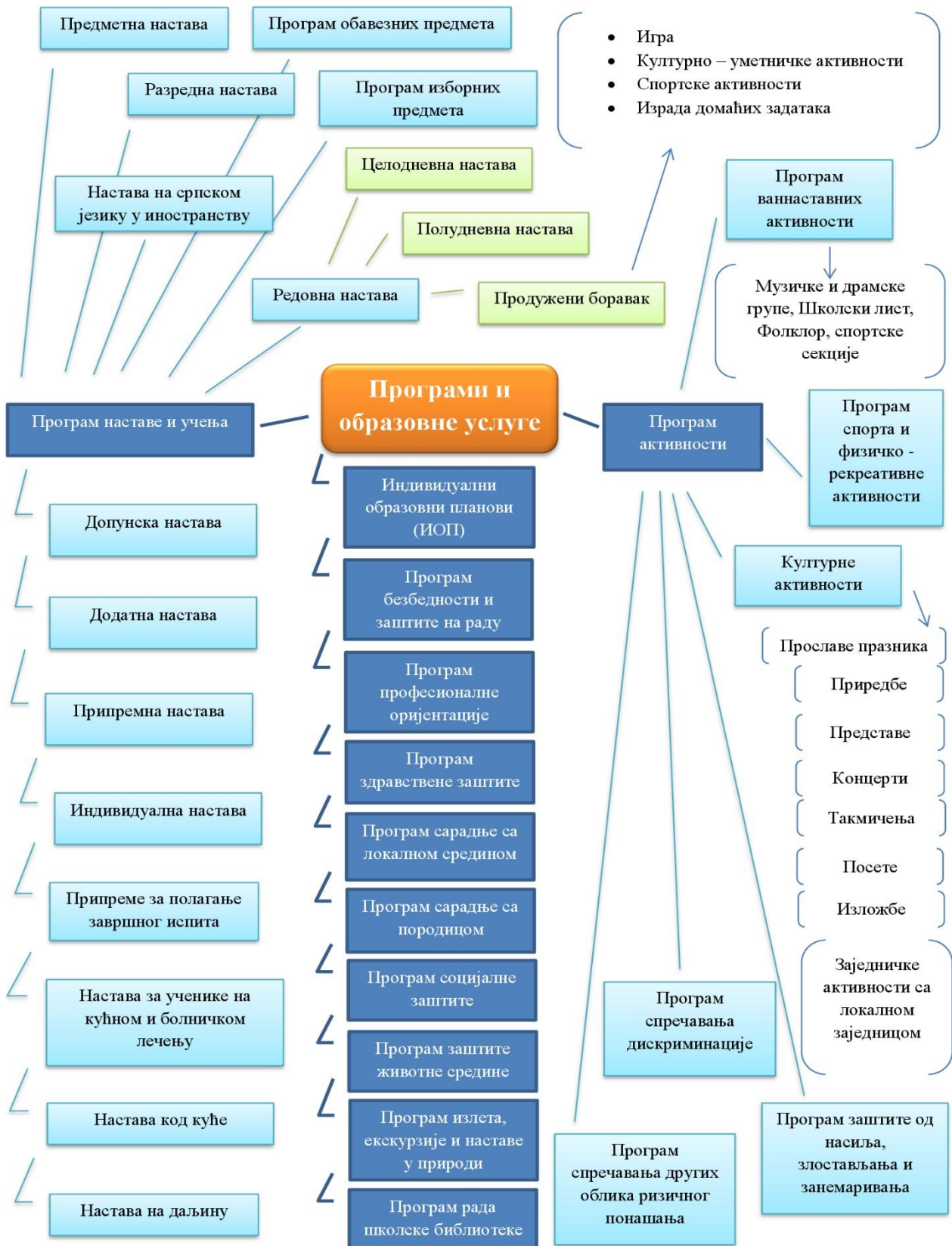
спортско-рекреативне активности; програм заштите од насиља, злостављања и занемаривања; програм спречавања дискриминације; програм превенције других облика ризичног понашања; програм професионалне оријентације; програм здравствене заштите; програм социјалне заштите; програм заштите животне средине; програм сарадње са локалном самоуправом; програм сарадње са породицом; програм излета, екскурзија и наставе у природи; програм рада школске библиотеке и др.

Ово није комплетан инвентар свих постојећих програма и услуга који се могу наћи у актуелној понуди основних школа. Поред овога, донекле заједничког и универзалног оквира услуга, неке школе су отишле даље у развијању програма понуде у складу са својим специфичностима али у складу са потребама или једноставно ради иновирања понуде и заузимања препознатљивог места и имица на образовном тржишту. Тако постоје случајеви да школе пружају услуге одмора и рекреације у својим објектима. Неке су основале ђачке задруге и кроз њих врше услуге продаје или производње. У складу са својом домишљатошћу и креативношћу школе развијају и друге аутентично специфичне услуге, водећи рачуна и бивајући ограничене законодавним оквиром дозвољене аутономије у креирању услуге.

Довођењем основне школе у позицију организације која учи и њеним све већим отварањем ка споља, она ће све више бити у прилици да учи од других школа и њихових позитивних искустава, што представља непресушан извор идеја и могућности за креирање нових или модификацију постојећих услуга у складу са конкретним моделом и узором. Овакво настојање не би требало да буде само себи циљ, већ да буде израз идентификованих потреба својих корисника за новом или измењеном услугом.

Ово богатство програма и услуга јавних основних школа код нас, налази се на следећим странама у виду покушаја графичког представљања графикомом.

Графикон 1. Програми и услуге основне школе



Извор: Адаптирано према „Закон о основном образовању и васпитању“ (2013. и 2017.)

Основне школе јавног сектора код нас у потпуности деле судбину друштва и државе у којој обављају своју делатност и која их је основала. Многобројни друштвени, економски, политички и глобализацијски проблеми се одражавају на рад и функционисање основне школе, при чему константна изложеност суду јавности само доприноси повећаном критичком односу према њој, било да су у питању заинтересоване јавности или екстерни и интерни корисници услуга.

Увек актуелно питање данашње основне школе је питање њеног финансирања. Код нас је тај систем тако уређен да Република финансира плате запослених у основној школи, док локална самоуправа из свог буџета финансира одржавање, опрему и средства, материјалне трошкове, солидарну помоћ, јубиларне награде, путне трошкове запослених и ученика, стручно усавршавање запослених, додатну подршку ученицима на основу решења Интерресорне комисије и плаћање извршних судских пресуда. Стратешка одлука државе је да се са оваквог система пређе на нов начин финансирања чија је суштина финансирање „по ученику“ (тзв. *Per Capita* финансирање основног и средњег образовања) и где се буџетски финансијски трансфери одобравају школи у зависности од броја њених ученика. У овом случају износ трансфера по ученику одређује посебно централни, републички буџет а посебно буџет локалне самоуправе, поштујући при томе бројне критеријуме који утичу на износ трансфера, као што су врста грејања, величина корисног простора, локација школе (економски развијена средина, социјално депривирана средина, средина са националним мањинама) и др. Циљ овакве стратешке одлуке је да се обезбеди правичније финансирање сваке појединачне школе и да се изврши ефектнија прерасподела средстава намењених образовању. Осим неколико школа са статусом пилот пројекта, овакав начин финансирања још увек није заживео у пракси.

Јавни издаци за образовање у Србији износе око 4,7% БДП (или око 9,7% консолидованих јавних расхода). Истовремено у државама чланицама Европске уније учешће расхода за образовање се креће на нивоу од 3,1 – 8,8% БДП а просек је око 5,25% БДП. Србија се налази на нивоу просека земаља у транзицији, односно око 10% мање него што је просек у европским земљама (www.easea.eu, приступ: 17.12.2016.).

Од питања да ли су средства намењена финансирању основних школа довољна или не, можда је битније питање каква је структура тог финансирања, тј. како се финансије усмеравају и расподељују.

Табела 1: Структура расхода основног образовања

Врста расхода	Структура (%)
Укупни расходи	99,2
Нето зараде и друга примања запослених	43,5
Доприноси	26,8
Порези	6,5
Материјални трошкови	9,6
Услуге	7,3
Уговорне обавезе	5,0
Амортизација	0,5
Акумулација	0,8
Укупно	100,0

Извор: Динкић М., Солдић Алексић Ј., Шећибовић Р., Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву, Република Србија, Министарство просвете и спорта, 2002., стр. 76.

Иако су у табели наведени подаци нешто старијег датума, у међувремену се структура није битније мењала и процентуално одступала од датих показатеља. Табела нам показује основну карактеристику финансирања наших основних школа по којој скоро 80% средстава одлази на плате и социјална давања запосленима у овом сектору, док је само 1,3% планираних средстава намењено капиталним улагањима. Отуда произилази и следећа карактеристика која показује учешће републичког буџета са око 90% а локалног буџета са око 10% у укупном финансирању основношколског образовања (док у европским земљама, на пример, финансирање са локалног нивоа износи и преко 45%).

Претпоставка је да ће процес децентрализације који је захватио наше школство почети да узима своје место и када је у питању децентрализација финансирања и да ће се повећавати учешће финансирања школа из локалног буџета а смањивати финансирање из републичког, централног буџета. Тим пре што је ово уобичајена пракса и начин финансирања у европским земљама, па је намерама о придруживању Европској Унији потребно применити и низ нових стандарда у области образовања.

Иако у највећем проценту зависи од финансирања из централног и локалног буџета, то нису једини извори финансирања школе. Основна школа може да обезбеђује неопходна средства додатним учешћем локалне самоуправе или проширене делатности у сврху обезбеђивања вишег квалитета образовања и васпитања. Такође, средства може обезбеђивати и учешћем донатора и спонзора као и добровољним учешћем родитеља и ученика. Такође, бројни су конкурси Европске Уније, невладиних организација, страних амбасада и разних удружења на којима школа може одговарајућим пројектима учествовати и на тај начин обезбедити неопходна и недостајућа материјална или финансијска средства.

Једна од најсвеобухватнијих анализа наших основних школа и основног образовања, рађена путем SWOT анализе (А. Пешикан, 2011., стр. 5-12.), доноси следеће карактеристике:

- предности: обавезно и бесплатно; инфраструктура и мрежа школа; обухват деце 94-98%; квалификован наставни кадар; усвојени стандарди
- слабости: неразвијени механизми и мере подршке деци из осетљивих група; велики проценат становништва нема завршену основну школу; започела рационализација уместо оптимализација мреже школа; лоше стање школа на селу
- могућности: подршка реформским настојањима; вера у важност образовања; разни стандарди из Европске Уније су применљиви; друштвено-одговорно понашање компанија
- претње: висина учешћа БДП у образовању; честе политичке промене; сиромашење земље, међународна криза и незгодно време за озбиљније захвате у образовању.

3.1.2. Фактори школског окружења

Процеси демократизације и транзиције који су последњих деценија задесили нашу државу, отворили су пут за бројне друштвене промене. Наравно да су те промене захватиле и сферу образовања као једну од најсложенијих и најдинамичнијих људских делатности. Говорећи о процесу транзиције П. Радо (2002., стр. 13.) говори о њене три компоненте:

- прелазак из тоталитарног система у слободни, демократски систем
- надвладавање дубоких структуралних економских криза преласком из планираних, државних економија у економије слободног тржишта
- модернизација, прилагођавање драматичним глобалним променама

Образовање и образовна политика су морали да одговоре на захтеве све три компоненте и реформа се углавном одвијала у смислу кретања, тежњи ка неком моделу, узору. Углавном европски модели и европски стандарди постају главни циљеви образовне политике, више као последица прокламованих припрема за приступање европској унији. Са овим је у вези и појава приватног сектора у образовању и његово функционисање на типично тржишним принципима што се прво осетило у области високог и предшколског образовања и васпитања а незнатно у области основног и средњег школства. Таква могућност се створила јер је транзиција у образовању омогућила да се са диригованог система пређе на систем заснован на потражњи (П. Радо, 2002., стр. 23.) а то, између осталог подразумева: да су ученици централна тачка образовне политике, да је фокус на резултатима учења, побољшање квалитета образовног процеса и трошкова ефикасност, да је систем децентрализован и

либерализован, да је повећан број интересних страна које су укључене у образовање и др.

Такође, уз процес демократизације друштва као иманентан егзистира и процес децентрализације. Он у области образовања означава да се школама преносе извесна овлашћења која им даје већу аутономију првенствено у смислу самосталног одлучивања о садржају и понуди својих програма услуга. Ово школама омогућава да у условима новонасталог тржишног функционисања систематичније анализирају потребе из свог непосредног окружења и да адекватније реагују на идентификоване потребе.

Словеначки аутор Метод Ресман говори о организационој и политичкој децентрализацији (2004., стр. 14-15.), где под организационом децентрализацијом сматра техничко решење којим централна просветна власт организује своје управе на целој територији државе и таквим административним апаратом управља школством, док политичка децентрализација подразумева преношење овлашћења локалним просветним властима под условом да су оне способне самостално да управљају школством на свом подручју и наводи да за овакву децентрализацију постоје три кључна разлога:

- финансијски: рационалније пословање расположивим средствима,
- стручни: већа партиципација учитеља, а тиме и већа мотивација за квалитетнији рад,
- идеолошки: прилагођавање програма захтевима школског окружења, уважавање културе међуљудских односа.

Унапређивање квалитета образовања је основни мотив свих настојања која афирмативно говоре о предностима децентрализације. Највећа очекивана предност је што ће локална просветна власт која управља школством на свом подручју много боље прилагодити наставни план и програм локалним условима, истаћи идентитет средине и повећати осећај припадности, побољшати мотивацију ученика, охрабрити учествовање родитеља и повећати спремност локалне заједнице за финансијском подршком школи.

Кључно питање је подршка родитеља и чланова локалне заједнице као и њихова спремности на улагање времена, труда и средстава у процес децентрализације. Они често нису спремни или нису свесни својих могућности за активном партиципацијом у управљању школом. То је израженије у државама које су већи део своје историје спроводиле централизованом управљањем, а њихови грађани и установе се навикли да функционишу на основу директива. Како би се постигло активније укључивање родитеља и чланова локалне заједнице, важно је да им просветне власти своје идеје и намере примерено презентују и да их активно укључују у процесе промена.

Када се национална образовна политика путем децентрализације пренесе кроз овлашћења локалним срединама, оне постају подстакнуте да утврђују и проналазе своје интересе у школству, подстичу привредне и друге субјекте на активну партиципацију у доношењу образовних програма, спремније дају финансијску подршку свом школству и на друге начине доприносе квалитету образовања младих у својој

средини. Једна од најважнијих улога у децентрализованом управљању припада родитељима који учествују у свим фазама одвијања васпитно-образовног процеса, од његовог планирања и реализације до евалуације.

Традиционално, централизовано управљање образовањем није уважавало законе тржишта, конкурентност квалитетом, није дозвољавало различитост школа у погледу програма и услуга, није дозвољавало финансијску независност школе, а образовни систем у целини, није се прилагођавао жељама и потребама ученика, родитеља и других корисника.

Савремено управљање школом намеће потребу трајне и непосредне повезаности школе са променама које се догађају у њеном окружењу. У том повезивању је кључна улога директора школе.

На првом месту, школа и директори морају да воде бригу о захтевима родитеља и могућностима њиховог непосредног укључивања у школски живот кроз различите улоге. Родитељ постају партнери школе.

Нису само родитељи ти који чине школско окружење. У њему егзистирају бројни други субјекти који у сарадњи са школом могу да остваре своје различите интересе. Међу њима предњаче различите институције и предузећа. Посебно је важно повезивање предузећа са средњим школством. Локална предузећа могу да партиципирају у управљању школом директно или индиректно и да остварују сарадњу кроз спонзорства, донаторства, реализацију стручне праксе, изражавањем захтева за образовањем потребних стручних профила и сл. У мултикултуралним срединама, националне мањине намећу потребу прилагођавања школе њиховим специфичним карактеристикама, па тако национални школски курикулум долази све више под утицај локалних специфичности. Од савременог директора се тражи активно учествовање и усклађивање захтева школског окружења и интегрисање школе у те специфичности локалне средине.

Било каква врста планирања или активности у школи, од ње првенствено захтева да изврши идентификацију и анализу стања у окружењу. Често је то окружење, обзиром да је састављено од великог броја варијабли, за школу потпуно независно, неконтролисано и она не може утицати на њега. Такође, окружење се мења у данашњим условима брзином коју школа не може истовремено да прати. Али је зато могуће да школа прати стање, збивања и промене у окружењу и да усмери све своје ресурсе на што благовременије и ефикасније реаговање на промене у било ком сегменту свог окружења. Како школа постоји због свог окружења, чије образовно васпитне потребе и циљеве остварује, одговорност органа руковођења и управљања је да зна како да делује и како да испуњава захтеве на тим релацијама. Носиоци управљачких и руководећих функција у школи нису изоловани у образовној и васпитној стварности већ су део великог и врло сложеног система чије деловање настоји да усклади државна просветна управа на основу прокламованих образовних политика.

Marzano R., Waters T., McNulty B. своја разматрања о школском окружењу дефинишу и сажимају реченицом по којој школа није острво (2005., стр. 58.), и да она функционише у сложенем контексту на који се мора обраћати пажњу уколико жели да њено чињење буде од високе ефикасности. Од директора школе се тражи да покаже спремност да буде представник и заступник школе пред свима онима којих се школа тиче, што од њега захтева да мора бити вољан и способан да комуницира са појединцима унутар и изван школе. Укратко, аутори (2005., стр. 58.) инсистирају на ширење партнерстава ван оквира школе, тј. ка широј заједници, оправдавајући свој став чињеницом „ да је потребно цело село да се одгаји једно дете“, уз препоруку да је обавеза школе да прати све државне и локалне законе и прописе, а да је обавеза директора да буде представник школе код родитеља, у школској управи и у широј заједници.

Посматрајући школско окружење као микрооколину и макрооколину В. Пужевски микроокружење школе посматра као скуп свих оних субјеката који омогућавају школи да испуни своје основне циљеве. Микроокружење се може упознавати кроз анализу локалног тржишта образовних услуга, потенцијалних корисника, конкуренције истоврсних образовних установа, добављача, циљаних јавности и сл. (В. Пужевски, 2002.). По његовом мишљењу макрооколина школе се састоји од фактора који одређују услове и могућности деловања школе и то је претежно неконтролисано окружење. Задатак школе у односу на макроокружење је да га прати и да се прилагођава снагама из тог окружења и да покушава да утиче посредним путем. Најчешћи фактори макроокружења су демографски, привредни, природни, технолошки, политички, правни, економски, социјални, културни, итд.

Ови фактори утичу на школу директно или индиректно и могу утицати на крајње исходе образовно-васпитног рада. Иако се они од стране школе могу доживети као претња и несигурност, у њима лежи шанса и повољна прилика за усмеравање школе ка иновацијама и реформским корацима.

Готово да су небројени фактори из окружења, било они екстерни или интерни, који делују и утичу на функционисање школе као организације. О неким факторима је реч у овом одељку, а о неким ће се тек говорити у наставку рада.

Графикон 2. Фактори окружења школе



Извор: Адаптирано према Јаничић Р., 2003., *Стратешки маркетинг и информационе технологије*, Факултет организационих наука, Београд

Иако су добри односи образовних установа са окружењем увек били важни а данас су они егзистенцијални услов њиховог опстанка (С.Станичић, 2011, стр. 59.), у пракси се школе и даље на различите начине односе према окружењу. Неке школе себе виде као затворени систем којем спољашњи утицаји нису посебно важни. Супротно њима, неке школе себе виде као отворену установу, а у окружењу виде прилику да представе своје вредности и привуку кориснике. Односе са окружењем неке школе доживљавају као нестабилне а неке сматрају окружење за кључни извор значења које се користи у тумачењу догађаја у школи јер су разлике у интерпретацији ситуације условљене утицајем споља. Често школе окружење виде као узрок несигурности која доприноси непредвидљивости развоја догађаја у образовним установама јер сматрају да су утицаји окружења нејасни и противечни што води конфузији унутар школе, а променљиво окружење доприноси нејасноћи и двосмислености. Коначно, има школа које спољашње окружење сматрају исходиштем многих вредности и веровања која утичу на обликовање школске културе.

Од бројних фактора из спољашњег окружења који директно или индиректно утичу на функционисање школе као организације а самим тим и на укупне исходе образовно-васпитног процеса, као најбитнији фактор који је у складу са проблематиком овог рада, издваја се демографски фактор. Основна карактеристика демографских фактора у нашем друштву се односи на нагло смањење броја становника као последице све мањег броја новорођене деце, тј. изразито негативног природног прираштаја становништва. На школу се то одражава тако што она остаје са све мањим бројем уписаних ученика, генерално мањим бројем укупних корисника услуга, што доводи у

питање опстанак многих школа и многих радних места у области просвете у јавном сектору.

Интересантно је да се оваквим негативним трендовима и променама у окружењу везаним за све мањи број ученика у школама више баве медији, често својим сензационалистичким текстовима, него стручна јавност и креатори државне образовне политике.

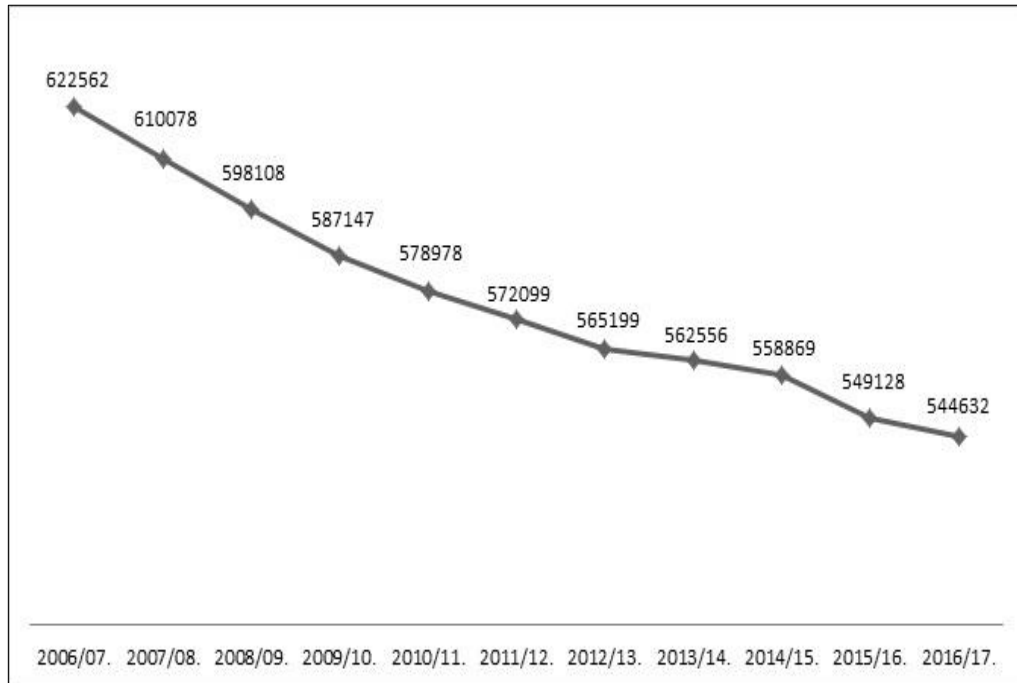
Тако је лист „Политика“ објавио (*објављено 21.03.2013.*) да је школске 1995/96. године у школском систему Србије било 1.114.000 ученика основних и средњих школа, а да је тај број пао на 900.000. За период од 17 година из школског система је нестало 215.000 деце. Сликвито речено то је град величине Ниша. Конкретне године било је 7.000 осмака мање него претходне, а то је као кад би градови величине Ивањице, Ковина или Горњег Милановца остали без и једне школе.

Лист „Дневник“ објавио (*објављено 02.09.2014.*) је да статистички подаци говоре да је за 8 година у основним школама број ученика опао за 15,55%, број школа за 2,4% и број одељења за 9,02%. Иза ових процената крије се поражавајући податак да се за мање од деценије број ђака смањио за читавих 100.000 што је 100 овећих школа или читав један осредњи град. Још више забрињавају подаци о броју првака јер су они још сигурнији показатељ тренда. Тако је 2013. године било за око 2.000 првака мање него 2012. године када је уписано 1.000 мање него годину дана пре тога. У 2011. је у први разред уписано чак 1.900 ученика мање него 2010. године. И тако већ више од деценије. Статистика каже да је 2013. године у први разред кренуло чак 15.000 мање него 2000. године.

Лист „Блиц“ је писао о ситуацији у Војводини (*објављено 03.03.2016.*) са подацима да у Војводини има више од 300 основних школа а да чак у 90 има мање од 8 одељења. У неким школама наставу похађа само 1 првак, а у многим селима више нема ни једног детета које би кренуло у први разред основне школе. Сви драматични подаци о броју ученика у Војводини су само показатељ свега онога на шта статистичари указују годинама. Гашењем школе наговештава се и гашење тог насељеног места а и даље има случајева да се у неким мањим местима настава одржава уз велике тешкоће. Дешава се да школе организују наставу и са много мањим бројем ученика од норматива и настоје да се у местима где ће се школе извесно пре или касније угасити организују школски аутобус за превоз деце.

Егзактне и поуздане податке о паду броја ученика у основним школама објављује Републички завод за статистику.

Графикон 3. Број ученика у основним школама у Србији по годинама



Извор: Републички завод за статистику (www.rzs.stat.gov.rs, приступ: 11.01.2018.)

Из поузданих података које публикује Републички завод за статистику, увиђа се рапидно смањење броја ученика у српским основним школама. У периоду од 10 година тај број је мањи за скоро 80.000 ученика. Пад броја ученика по годинама иде линеарно ка негативном тренду и претпоставка је да ће се овакав тренд и даље наставити.

Директна последица ових промена је појава тзв. технолошких вишкова у области основношколског образовања, појава све више наставника са недовољним фондом часова, стрепња пред сваки нови упис првака, покушаји школа да промотивним активностима и понудом посебних и специјализованих програма упосле своје ресурсе а школу учине привлачнијом потенцијалним ученицима, све са крајњим циљем да се обезбеди опстанак школе.

У таквом амбијенту, неке школе и њихови руководиоци, схватајући озбиљност проблема, у једном новом духу усмеравају своју организацију – у духу маркетиншке оријентације, свесни да ће на образовном тржишту опстати само оне школе које су маркетиншки оријентисане и усмерене ка задовољењу потреба циљаног тржишта.

3.2. Маркетинг у непрофитном и услужном сектору

Иако се маркетинг првобитно појавио у свету индустрије, производње и профита, његов предмет интересовања и деловања се проширио на непрофитне организације, кориснике услуга, њихове потребе, потребе запослених али и друштва у целини.

Сматра се да непрофитне организације могу да користе концепте, филозофију, методе и технике створене и примењиване у маркетингу профитних организација. Њихов циљ је да испуњавају одређену мисију друштва и да обезбеђују услуге од општег значаја. У великој мери су зависне од окружења и имају бројне везе са њим.

Он такође наводи да директне користи од примене маркетинга у непрофитним организацијама у великој мери зависе од специфичности сваке конкретне организације и све оне се уопштено могу сажети у следеће:

- боље могућности (методе) истраживања потреба циљних група и начина њиховог задовољавања
- боље могућности (методе) обезбеђивања финансијских, људских и других ресурса за деловање
- боље могућности (методе) планирања, организовања, спровођења и контроле укупних активности организације усмерених према циљним групама
- бољем разумевању међу запосленима, волонтерима, одсецима унутар организације
- на укупну иновативност организације (Ј. Павичић 2001., стр. 102.)

Образовне институције јавног сектора спадају у категорију непрофитних организација. Њихов примарни циљ пословања није у остваривању профита, већ у достизању оптималног нивоа пружања услуга. В. Филиповић и М. Костић Станковић (2009., стр. 118.) дају неке од основних карактеристика непрофитних образовних институција:

- не односе се према потребама корисника услуга на типичан економски начин који се заснива на задовољавању потреба купаца исказан кроз цену и величину профита који се остварује
- постоје да би обезбедиле неопходне услуге друштвеној заједници
- финансирање обезбеђује установа из буџета са могућим додатним облицима финансијске помоћи као што су спонзорство и донације

Исти аутори сматрају (2009., стр. 118.) да обзиром на то како непрофитне образовне институције послују у тржишним условима привређивања, њихов опстанак је могућ само ако своје пословање ускладе са променама у окружењу, потребама и захтевима тржишта и корисника услуга, променама у понуди конкретних образовних институција и сл. Размена у непрофитним образовним институцијама је компликованија него код профитних из разлога што су оне под утицајем закона и

других захтева друштва као целине. Пружање услуге је неопходно али се од корисника не тражи да плати, па организација која је испоручилац често није довољно мотивисана да се максимално ангажује на оптимизацији нивоа пружања услуге.

Међународна (тзв. Ничанска) класификација роба и услуга јасно препознаје образовну услугу и дефинише је као услугу коју пружају лица или институције у развијању менталних способности других лица. У заједничкој класи (тзв. „класа 41“) уз образовну услугу су сврстани и припремање обуке, разонода и спортске и културне активности (www.pks.rs, приступ: 03.01.2016.).

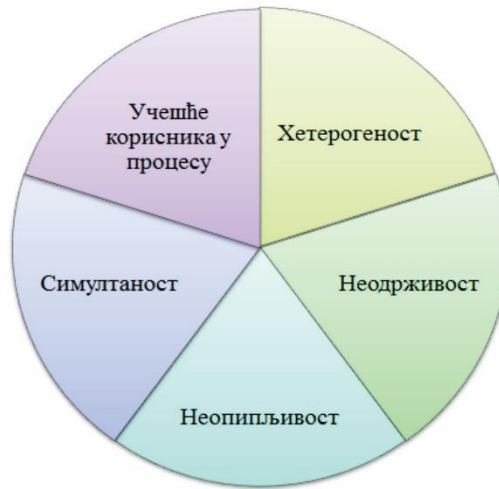
Приликом описивања услуга неки аутори (М. Миљисављевић, 2002.) полазе од прављења разлике у односу на производ, па се тако као основне карактеристике услуга издвајају:

- услуге су неопипљиве
- власништво се углавном не преноси куповином
- препродаја услуге није могућа
- услуга не постоји пре куповине
- услуга се не може складиштити
- производња и потрошња услуге су истовремене
- производња и потрошња се морају обављати на истој локацији
- транспорт услуге није могућ
- купац учествује у процесу пружања услуге
- потребни су директни контакти произвођача и потрошача у највећем броју случајева
- услуге се не могу извозити али систем испоруке услуга може
- производња и продаја услуга се не могу функционално раздвојити.

Готово сви аутори који се конкретно баве маркетингом услужног сектора, сагласни су да су основне карактеристике услуга: учешће корисника у процесу, хетерогеност, неодрживост, неопипљивост и симултаност.

Наведене карактеристике услуге у потпуности се односе и на образовну услугу.

Графикон 4.. Основне карактеристике образовних услуга



Извор: Филиповић В., Костић Станковић М., *Маркетинг менаџмент, Факултет организационих наука, Београд, 2009., стр. 215.*

Активно учешће корисника у образовно-васпитном процесу, управо је једна од основних специфичности образовне услуге. Све педагошке теорије наглашавају потребу да се учесници образовно-васпитног процеса померају из позиције објекта у позицију субјекта. Активна улога се не тражи само од ученика, већ и од њихових родитеља и шире друштвене заједнице. Шта више, ово учешће иде у смеру да корисници образовне услуге све више бивају и креатори самог образовно-васпитног процеса.

Симултаност се односи на чињеницу да се услуге стварају, испоручују и конзумирају истовремено, па се не могу чувати, односно не могу се ускладиштити. Школска предавања, часови, школска такмичења, приредбе или родитељски састанци, нису нешто што се може ускладиштити и у будућем времену узети по потреби и употребити.

Неодрживост је карактеристика која подразумева да уколико се услуга не искористи у тренутку настајања, не постоји могућност каснијег коришћења услуге која је већ извршена. У образовној услузи то се односи на случај да, нпр. ако ученик због изостајања са часа пропусти предавање из конкретне наставне јединице, оно му неће моћи бити касније испоручено у виду образовне услуге. Дакле, ученик није искористио тренутак испоруке услуге, тј. обраде наставне јединице, па не постоји могућност да му се она касније у оригиналном облику испоручи. Зато услуга не може бити ускладиштена, сачувана, препродавана или враћена и везана је за одређени тренутак.

Неопипљивост услуге се односи на чињеницу да, за разлику од производа који се може пробати или тестирати и пре употребе, корисник услуге има само могућност да се ослони на репутацију услужне организације. Буквално, услуга се не може опипати. Она не може бити виђена, дотакнута, испробана, не може се купити па понети кући, не може се испробати па након тога одлучити да ли је желимо или не, она се користи али

се физички не поседује. Зато услуге обилују доживљајима и емоцијама као што су искуство, задовољство, поверење, пружена пажња и сл.

Хетерогеност услуге је последица њене неопипљивости и учешћа корисника у процесу, што доводи до варијација у услугама. То значи да у школи школски час, његова структура и квалитет зависи од наставника, квалитета и интензитета непосредне интеракције са ученицима, као и других људских фактора у школском окружењу. Тако је немогуће да један исти наставник одржи два потпуно иста часа. Физичко и ментално стање наставника утичу на резултат и задовољство ученика. Због хетерогености услуга, немогућа је потпуна стандардизација и контрола квалитета услуге али зато хетерогеност омогућава персонализацију услуга и њихово прилагођавање потребама конкретног корисника.

Очигледно да подразумеване карактеристике услуга вреде и за образовне услуге али, образовање као услуга има и своје додатне специфичности.

Те додатне специфичности произилазе првенствено због начина финансирања образовања као услуге јер државне школе се финансирају из буџета, делом из државног буџета а делом и из буџета локалне заједнице (нпр. плате запослених се финансирају из државног буџета а тзв. материјални трошкови, као што су одржавање школе или трошкови грејања, из буџета локалне самоуправе). На тај начин код образовне услуге имамо одсуство директне везе између корисника и даваоца услуге у области цена. Зато се сматра да је образовање бесплатно јер ученик не плаћа директно школи за испоручену образовну услугу, бар кад је у питању сектор јавних школа. Наравно, како свака услуга мора бити плаћена, то се у овом случају ради индиректним путем, тј. преко разних пореза и такси које се уплаћују у буџет.

Проблем настаје када се изврши трансфер тако прикупљеног новца у буџет ка образовно-васпитним установама. Средства углавном нису довољна, па се школе жале на хроничан недостатак новца, док држава изналази своја оправдања. Постоје обично три одговора на опадање јавног финансирања у случајевима када то проузрокује актуелна економска или политичка ситуација:

- покушаји да се повећа ефикасност употребе средстава променом система њихове расподеле
- рационализацијом система
- разграновањем система финансирања и ангажовањем алтернативних ресурса (П. Радо, 2002., стр. 84.)

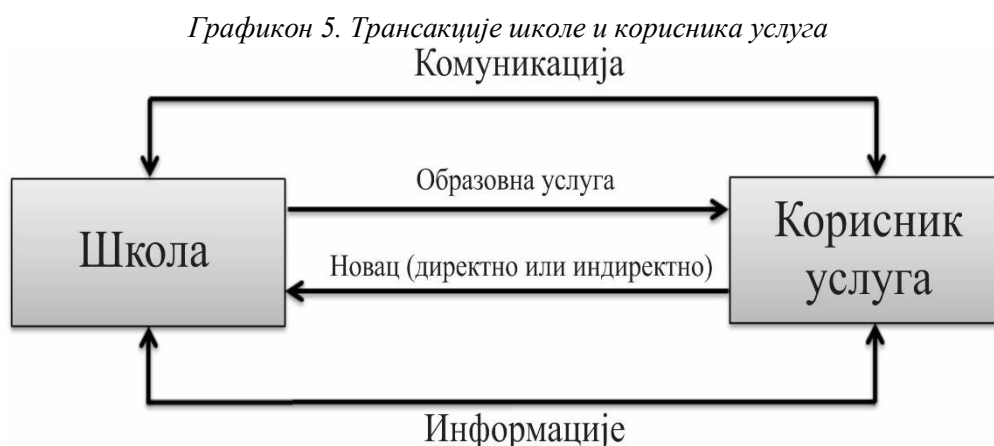
Зато је данас тренд да се национални образовни системи углавном окрећу ка нормативном систему финансирања по ученику. То даје бољи положај министарствима образовања у смислу планирања годишњег буџета и цео систем финансирања чини транспарентнијим. Овакав начин финансирања се налази у плановима државних стратешких образовних докумената.

И поред конкретних помака, државна школа је и даље ригорозно контролисана државна установа у којој остаје мало простора за самостално одлучивање и иновативно

вођење, процењује М. Ресман (1993., стр.459.). Он сматра да је школа квази монополистичка непрофитна организација која за своје функционисање троши средства која су јој додељена из државног буџета на основу политичких одлука, а не директно од стране корисника својих услуга.

Образовање као услуга је изузетно изложено суду јавности, што је и разумљиво обзиром да је образовање услуга од општег друштвеног интереса и да је у њега укључена разнолика структура корисника. Обзиром да процес размене између даваоца и корисника услуга посебно у јавним школама није одређен финансијским показатељима, такве одлуке се доносе на другим нивоима одлучивања (министарство, локална заједница). Размене између образовних установа као давалаца услуга и њихових корисника се обавља углавном путем маркетиншког комуницирања.

Тако се укупан обим трансакција школа и њихових корисника услуга може и графички представити.



Извор: Адаптирано према Филиповић В., Костић Станковић М., Маркетинг менаџмент, Факултет организационих наука, Београд, 2009., стр. 115.

Очигледно је и пожељно је све веће укључивање интересних група и појединаца у рад школе, а пре свега укључивање корисника школских услуга, родитеља и заједнице. Све већи број организованих интересних група и појединаца и њихово све интензивније и институционализовано укључивање у креирање образовне политике има веома важан утицај и на друге системске елементе образовне политике. Како каже П. Радо (2002., стр. 58.) „више играча на игралишту, са више различитих интереса и програма, ствара већу потражњу за информацијама, оцењивањем, вредновањем, истраживањем и анализом и за новом врстом капацитета у вези са образовном политиком“. Међусобна комуникација учесника у преговарању о образовној политици може допринети обogaћивању гледишта у области образовања а очигледан пример је искуство и иновације које образовање може научити од привредног пословања, нпр. нови стилови управљања, методе за обезбеђивање контроле квалитета и сл.

Посебно се инсистира на што активнијем укључивању родитеља у образовни систем. У нашем школском систему се то огледа у успостављању институција Савета родитеља и општинског савета родитеља који функционишу у свакој појединачној школи и општини, чиме су просветне власти индиректно обавезале ову структуру корисника образовне услуге да се активно укључе у живот, рад и одлучивање у школи.

Ово у пракси значи да се данас ни једна стратешка или оперативна одлука у основној школи не може донети без сагласности и позитивног мишљења чланова Савета родитеља. Тако је данас њихово мишљење битно када је у питању доношење Годишњег плана рада школе, Годишњег извештаја о раду школе, давање сагласности на програм реализације екскурзија и наставе у природи као и одређивање износа дневнице наставном особљу за ове програме, организовање и износ коштања исхране за ученике, фотографисање ученика и сл.

Бројне педагошке концепције су одувек инсистирале на сарадњи родитеља и школе, на потреби да школа прерасте у прави центар за окупљање родитеља како би школа тако на најбољи начин утицала на квалитет функционисања породице и на најбољи начин задовољила потребе породице. Ово се најефикасније огледало у одређеним школским програмима који су захтевали директно учешће родитеља. Међутим, учешће и ангажман родитеља у партнерском односу са школом у пракси су се тешко реализовали због незаинтересованости родитеља, при чему је школа остајала без могућности да боље упозна потребе, интересовања и очекивања која родитељи имају од школе.

Савремена школа је успела да реформским процесима у виду структурирања школе као отвореног система, већом диверсификацијом програма и услуга, па и законским решењима, да придобије родитеље као партнере у својој делатности и као уважене кориснике услуга. Школа изграђује са родитељима трајне и присне партнерске односе уз квалитетну двосмерну комуникацију при чему је циљ задовољити родитељске потребе за сигурношћу, поштовањем и праведношћу чиме се ствара атмосфера оптимизма, поверења и привржености између школе и родитеља. Речником педагогије – родитељи постају активни учесници у образовно-васпитном процесу, односно речником маркетинга – родитељи постају инпути у процесу производње образовне услуге.

Поред Савета родитеља који се формира у свакој образовно-васпитној установи, наше просветно законодавство је отишло и корак даље планирајући оснивање општинских Савета родитеља.

Законска регулатива није заборавила ни ученике као централне субјекте образовно-васпитне услуге, чију непосреднију партиципацију предвиђа кроз оснивање и деловање Ученичког парламента.

Генерално, на основу претходно реченог, може се закључити да интерне кориснике образовне услуге, а то су запослени, ученици и родитељи, можемо посматрати као непосредне кориснике (наставно особље, остали запослени у школи, ученици) и посредне кориснике (родитељи, родитељи бивших и будућих ученика, бивши и будући ученици).

Сви они представљају циљана тржишта сваке школе али су истовремено и ресурси сваке школе на које она рачуна. Таквом њиховом улогом се бави друштвени маркетинг који се иначе везује за образовање обзиром на велики друштвени значај који образовање има. Ф. Котлер (1999., стр. 28.) сматра да ова концепција друштвеног маркетинга која је иманентна образовним организацијама подразумева „да је задатак организације задовољавање потреба, жеља и интереса циљаних тржишта, испуњавање жељеног задовољства ефективније и ефикасније од конкуренције и то на начин којим се штити, односно побољшава укупни бољитак корисника и целокупног друштва“. Ова концепција потенцира на значајној друштвеној улози маркетинга у смислу ефикасног и ефективног коришћења ресурса организације и у смислу усклађивања друштвеног интереса и задовољења жеља и очекивања корисника. На тај начин маркетинг као практична концепција утиче на алокацију свих ресурса а ангажовањем свих ресурса се утиче на њихову ефикасност и ефективност.

3.3. Разлози за примену маркетинга у образовању

Уважавајући сложеност образовно-васпитне делатности и све специфичности образовања као услуге, могуће је говорити о примени концепта маркетинга непрофитних организација и услужног сектора на област образовања.

У најширем смислу, под маркетингом у образовању се може подразумевати примена карактеристика и принципа маркетинга у образовно-васпитној делатности.

Такође, не наводећи на овом месту бројне дефиниције маркетинга, али правећи паралелу и аналогију са њима, може се доћи до свеобухватне дефиниције маркетинга у образовању: то је процес повезивања између онога што школа има да понуди и потреба ученика, родитеља и осталих корисника, са сврхом да се остваре циљеви школе, али и ученика, родитеља и осталих корисника.

Маркетинг у образовању можемо посматрати двојако:

- као примену маркетинга на нивоу целокупног образовно-васпитног система
- као примену маркетинга на нивоу сваке појединачне образовно-васпитне установе.

Оваква подела у себи обухвата све постојеће субјекте образовно-васпитног система. У групи субјеката који се односе на целокупан образовни систем су они који дају помоћ и подршку за остваривање националних циљева образовања и васпитања,

нпр. Министарство просвете, Школске управе, Заводи, Центри и Институди. У другој групи се налазе сви они субјекти који својим непосредним образовно-васпитним радом остварују националне циљеве образовања и васпитања, нпр. предшколске установе, основне и средње школе и високошколске установе.

Разлоге за доскорашње непримењивање концепције маркетинга у области образовања вероватно треба тражити у чињеници што просветне власти нису разумеле какве би користи образовни систем имао од маркетинга и због тога што школа није имала проблема када је у питању оптимални број корисника услуга, првенствено број уписаних ученика.

Евидентно је да се, бар када је наша земља у питању, маркетинг у образовању прво почео примењивати у области високог образовања а нешто касније и у области предшколског васпитања и образовања. Новонастале потребе су биле разлог за окретање високошколских установа маркетиншким активностима и решењима јер је број новоуписаних студената нагло почео да опада а убрзани раст и развој приватног сектора у овој области је велики део корисника привукао себи. Тако су се државни факултети нашли у проблемима везаним за обезбеђивање свог нормалног функционисања и обављања делатности. Решење су пронашли у примени маркетинг концепта и појачаним маркетиншким активностима. Другачија ситуација је била када су у питању предшколске установе јер у њима никада није било довољно слободних капацитета за целодневно збријавање деце. Маркетиншке активности у овој области добијају свој замах развојем приватног сектора који још пре самог оснивања установе почиње маркетиншки да се понаша вршећи анализу тржишта, обраћајући пажњу на конкуренцију и ефикасно маркетинг планирање.

Врло је вероватно да је неких видова маркетинга у образовању било одувек. Јер, од када постоје школе, оне су комуницирале са окружењем и ученицима, прилагођавале програме и услуге њиховим новонасталим потребама и уводиле иновације. Наравно да се у прошлости све то радило неплански, инстинктивно и стихијски. У свом истраживању Ј. Куревић (2007.) наводи да применом маркетинга школа не може ништа да изгуби, али може много да добије у смислу боље комуникације са ученицима, родитељима и другим корисницима, може лакше да ступи у контакт са спонзорима и донаторима и тако обезбеди додатна средства, као и да повећа своју присутност и углед у локалној заједници.

Главни разлози за увођење маркетинга у образовање по мишљењу А. Trnavčević и R. Zupan Grom (2000., стр.18.) су:

- демографске промене
- већа одговорност школе пред друштвом
- већа флексибилност школа
- повећана брига за квалитет и побољшање квалитета
- боља комуникација између даваоца и корисника услуга
- формирање позитивне слике о школи
- побољшање образовне могућности и прилика за придобијање додатних средстава

- већа организациона ефикасност и успешност постигнута удруживањем и повезивањем кључних задатака менаџмента.

В. Филиповић и М. Костић Станковић (2009., стр. 119-120.) наводе да је маркетинг функција потребна непрофитним образовним институцијама из следећих разлога:

- потребе корисника услуга образовања се стално шире и еволуирају. Услуге које се данас сматрају добрим врло брзо под утицајем техничко-технолошких промена застаревају. На пример, развој комуникационих технологија и њихова примена у процесу образовања су довеле до суштинских промена у наставном програму и техникама његове реализације.
- потребе за истраживањем промена у окружењу и трендова на тржишту су у сталном порасту. Промене се одигравају на макро нивоу. Захтеви тржишта су све оштрији. Да би се данас обезбедила конкурентна предност потребно је да запослени у образовним институцијама знају страни језик, рад на рачунару и неки од софтверских пакета.
- потребе корисника услуга су софистицираније и прецизно исказане. Велики избор понуде образовања на глобалном нивоу, допринео је да очекивања корисника стално расту у погледу иновација наставних програма и садржаја, обезбеђивања усавршених услуга, ангажовања саме образовне институције у решавању проблема друштвене заједнице и сл.
- држава врши притисак за оптималним задовољењем потреба корисника образовних услуга. Образовне институције су одговорне органима власти (републичким и локалним властима, саветодавцима, централним и локалним инспекторима, Савету родитеља и сл.)
- ефикасно задовољење потреба и захтева корисника води ка позитивном имиџу и доброј репутацији образовних институција и пружа шансе за прикупљање додатних средстава путем донација и стипендија корисницима и тиме омогућава развијање активности са додатним садржајима који доносе додатне приходе.
- последњих година, образовање на свим нивоима је изложено конкуренцији. Оснивају се приватне школе, организују различити семинари и курсеви, креативне радионице, пружају консалтинг услуге и сл. У том смислу, конкурентне образовне институције, уважавајући присуство конкуренције у променама у окружењу, настоје да се маркетиншки понашају и раде на изградњи организационог идентитета.
- на глобалном нивоу, образовање је постало нека врста индустрије где се остварује завидан профит (пример су школе и факултети западних земаља са тржишним начином привређивања и прилично високим ценама школарине) па су предвиђања везана за систем образовања у нашој земљи у складу са таквим дешавањима.

Иако државне школе спадају у непрофитне услужне организације, увек је могуће пронаћи сличности да предузећима из профитног сектора. Ј. Loftus (1999., стр. 61.) се у

свом раду посебно бави постојањем извесне сличности између школа и малих предузећа. Наиме, ако школе поредимо са приватним сектором, онда ће се већина школа наћи у категорији малих предузећа и то коришћењем параметара које је донела Европска Комисија и која препознаје „микро предузећа“ са бројем запослених од један до девет, затим „мала предузећа“ која имају од десет до деведесет девет запослених и „средња предузећа“ са 100 до 499 запослених.

За разлику од овог аутора, уколико се као параметар користи број запослених, у нашој земљи је нешто другачија подела и то у сегменту величине малих и средњих предузећа. Према критеријуму број запослених код нас се за мало предузеће сматра оно од 10 – 50 запослених, а средње предузеће од 50 – 250 запослених ([www. apr.gov.rs](http://www.apr.gov.rs), приступ: 10.01.2018.).

Без обзира да ли се просечна српска основна школа сврстава у ред малих или средњих предузећа, на њу су применљиви сви налази које је J. Loftus (1999. стр. 61-62.) описао као сличност школа и „малих предузећа“.

Међутим, од цитираног аутора је много интересантније његово гледиште по питању неопходности примене маркетинга у школама. Он сматра (1999., стр. 63.) да термин „тржиште“ аутоматски сугерише да ће школе морати да привлаче кориснике али да се овај сценарио не појављује увек. Неке школе перманентно имају превише уписаних ученика тако да се не посвећују промотивним активностима да би повећале број корисника. Често се деси да су школе пребукиране не због високих стандарда квалитета образовања које пружају већ зато што су једина опција која је доступна родитељима уписаних ученика у конкретној географској области. То је сценарио који говори да постоје школе које не морају да раде на томе да привуку ученике и да им зато маркетинг уопште и није потребан, па се и не спроводе никакве маркетиншке активности.

У до сада проучаваној литератури из области маркетинга у образовању, ово је вероватно једини став који говори о томе како постоје школе којима не требају маркетиншке активности. Чињеница је да је процес увођења маркетинга у образовање имао отпоре, као што се то уосталом дешава са сваком иновацијом и реформским поступком, првенствено у смислу да је немогуће знања и практичне поуке из производног и профитног сектора примењивати на непрофитне и услужне организације као што су јавне образовно-васпитне установе. Наравно да је још већи отпор постојао у бившим социјалистичким државама са строго централизованим управљањем у образовању, као што је случај са нашом, где је свака потенцијална иновација која има блискости са бављењем тржиштем, профитом, маркетингом или менаџментом сувише подсећала на нешто „западно“ и „капиталистичко“.

Овај рад подржава идеју по којој су маркетиншке активности потребне свакој појединачној школи. Небитно је да ли школа има или нема проблема у свом функционисању, да ли је или није задовољна бројем својих корисника. Чак и оне школе које имају повољну тренутну ситуацију морају имати адекватну маркетинг стратегију због неизвесне будућности и наглих промена у свом окружењу и морају бити активне у

процесу комуникације са својим корисницима како би што адекватније задовољиле њихове потребе и очекивања, односно како би укупним маркетиншким активностима позитивно утицале на крајње исходе и висок квалитет образовно-васпитног рада.

Заступати став да неким школама због тренутне повољне ситуације и монополистичког положаја на образовном тржишту не требају маркетиншке активности могуће је само у случају да се грешком поистовећују појмови маркетинг и промоција, а што је уобичајена грешка, па се сматра да школа може успешно функционисати и без константних или кампањских промотивних активности. Међутим, чак и у таквој ситуацији промотивне активности су неопходне јер упознавање и информисање корисника услуга са догађајима из живота и рада школе је основ њихове међусобне комуникације и стицања поверења.

Неспорно је да ће школа са добрим планирањем и реализацијом маркетинг активности успети да повећа ниво квалитета укупног рада, оснажи свој имиџ, побољша материјални статус сарадњом са спонзорима и донаторима, повећа број уписаних ученика, оствари претпоставке за стручно усавршавање запослених и иновацију својих програма и образовних услуга.

3.4. Специфичности маркетиншких активности у школама

Приликом сваког реформског процеса и покушаја увођења иновација у област образовања и васпитања, као што су и настојања за примену концепта маркетинга у овој области, појављују се отпори праћени негодовањем и оспоравањем. Критике су првенствено усмерене ка немогућности примене маркетинга јер је сама природа образовно-васпитног процеса и школе као организације толико специфична и толико се разликује од организација у привреди, да је немогуће само извршити трансфер сазнања у школство. Упркос тим оспоравањима и потреби уважавања евидентних различитости, јасно је да свакој организацији, без обзира која јој је основна делатност, па тако и образовно-васпитној делатности, треба маркетинг који ће јој омогућити: процес комуникације између саме организације и циљних група, да ради на задовољавању постојећих и антиципирању будућих потреба циљних група и да организује истраживање тржишта и обезбеђује информације о захтевима и потребама циљних група.

Како маркетинг није спонтан, него планиран процес, то актуелизује питање стратешког планирања, па А. Trnavčević i R. Zupan Grom (2000, стр 59.) на основу става да су стратешке одлуке у школи уједно и маркетиншке одлуке, сматрају да је основно за разумевање маркетинга у образовању схватање да је маркетинг значајна, заправо централна менаџмент делатност. Он је повезан и утиче на остале основне елементе менаџмента у образовању као што су вођење људи, курикулум и ресурси. Основни појмови као што су маркетиншко планирање, анализа стања тржишта, тржишна истраживања и маркетиншки микс, могу допринети бољем разумевању

задатака које је потребно урадити ако желимо да ефикасно водимо и унапређујемо образовање.

Првенствени задаци маркетинга у образовним институцијама су: праћење и анализа утицаја макро фактора у друштву и њихов утицај на рад образовне институције; истраживање потреба, жеља и захтева корисника услуга у образовању; формирање базе података о садашњим, претходним и будућим корисницима услуга, формирање базе података о потребама друштва за будућим стручним профилима; планирање начина пружања услуга; прикупљање и анализирање повратних информација о нивоу задовољства корисника услугом и понашање запослених; планирање микса маркетиншких комуникација ради промовисања идеје да ће услуге образовања које обезбеђује одређена институција задовољити потребе потенцијалних корисника услуга за конкретним знањима, вештинама, техникама и сл. (В. Филиповић и М. Костић Станковић, 2009., стр. 120).

Поред дефинисаних задатака, ауторке наглашавају да (2009., стр. 119.) маркетинг у образовању подразумева и низ различитих активности и то:

- маркетинг истраживање (истраживање трендова и промена у окружењу, тражње, понуде, позиционираниости услуга, корисника, конкуренције, могућности обезбеђивања ресурса, ефикасности промоције и др.)
- модификацију и усавршавање садржаја постојеће понуде, нових услуга, нових садржаја понуде
- формирање маркетинг информационог система (базе података о корисницима услуга – садашњим и потенцијалним, конкуренцији, пословним партнерима и др.)
- планирање активности маркетинга
- промоцију услуга и производа
- организацију продаје и начина пружања услуга и др.

Такође, школе чине константне напоре да би одржале квалитет услуга који се односе на: улагање у избор и образовање запослених како би се они припремили за одређени ниво квалитета пружања услуге; стандардизацију поступка пружања услуга кроз добру организацију у циљу откривања и отклањања могућих недостатака потенцијалне услуге; истраживање нивоа задовољства корисника услуга исказаним кроз сугестије, похвале, примедбе и поређење са очекивањима и др.

Кључни изазови планирања маркетинга у образовању су они који се односе на то: ко су корисници услуга (групе или појединци) чије потребе за образовањем или усавршавањем треба задовољити; шта ће бити услуга; какав ће бити наставни програм и како ће бити презентован, промовисан, дистрибуиран корисницима услуга; како ће услуга бити вреднована; које додатне услуге треба пружити у вези са основном услугом и др.

А. Бајрић (2008., стр.33.), позивајући се на В. Hardie (1991.) наглашава да при комуникацији са снагама окружења школе њихови менаџери могу применити два

општа приступа: прихватити снаге окружења које се не могу контролисати или им се супротставити и покушати их обликовати. Тако он говори о о маркетиншком кругу као процесу који би школе требало непосредно да реализују ако желе да буду маркетиншки ефикасне и успешне а фазе тог процеса су обликовање и развој тима, маркетиншко окружење, снимак стања, израда маркетиншког плана, извођење и евалуација.

Графикон 6. Маркетиншки круг



Извор: Hardie B. (1991.) у Bajrić A., *Marketinško komuniciranje škole z okolico*, Master rad, Koper, Fakulteta za management, 2008., стр. 33.

Тумачећи истог аутора, А. Бајрић (2008., стр. 34.) даље каже да школе морају да идентификују потребе, жеље и очекивања својих корисника, да изврше маркетиншко истраживање и сниме стање, затим да направе маркетиншки план у којем маркетиншки сплет заузима централно место и да се одлуче за маркетиншку стратегију и тактику. Важно је да школе анализирају своје окружење како би могле правовремено и брзо да реагују и да усмере своје маркетиншке и комуникацијске активности и процесе у смислу реакције на промене у окружењу. Зато је школама важно да прикупе релевантне информације о променама у окружењу и да их стручно анализирају како би лакше предвиделе токове и садржај промена а што представља кључно питање маркетиншке стратегије. Школе у својим анализама морају узети у обзир ученике, родитеље, представнике власти и све потребне јавности како би могле формирати „хеликоптерски поглед“ на своју школу. У ту сврху се предлаже SWOT анализа која би обухватила све потребне елементе а све у сврху усмеравања организације и маркетиншко комуникацијског процеса у жељеном циљу. Овакве анализе и упознавање окружења су потребне због правилног усмеравања и вођења маркетиншко комуникацијског процеса и активности а са циљем задовољавања потреба и жеља корисника образовних услуга.

Маркетиншки приступ задовољавању актуелних и потенцијалних потреба корисника је значајан обзиром да се на основу њега увек полази од питања како да се

испоручи услуга и да ли постоји довољно адекватних ресурса за испоруку. На тај начин маркетинг упућује менаџмент школе да процењује материјалне и људске ресурсе којима располаже и могућност њиховог ангажмана тамо где је то најпотребније и најсврхисходније.

Маркетиншки приступ је такође важан јер својим активностима истраживања образовног тржишта омогућава да се јасно дефинишу потребе корисника образовне услуге и то са становишта самих корисника образовне услуге. Шта више, у маркетингу лежи моћ да дефинише и развија оне потребе корисника услуга којих они још нису свесни а које јесу у њиховом интересу. На тај начин школа директно утиче на квалитет живота својих корисника јер поред постојећих услуга које су већ у понуди, почиње да нуди и нове услуге које задовољавају неке од скривених потреба корисника, а које су свакако у интересу и појединца и друштва.

Управљање процесом планирања укључује приступ за успостављање конкурентне тржишне позиције, постављање циљева и формулисање стратегије, па зато Ј. Куревић (2007., стр. 30.) наводи мишљење D. Pardey (1991.) да маркетиншки снимак обезбеђује основну стартну тачку (где смо ми сада), изјава о мисији и различите институционалне политике обезбеђују водич за будуће директиве (где ми идемо), и за специфичне стратегије које морају бити изведене ради тога (како да стигнемо тамо).

Дакле, за маркетинг у образовању, по А. Тмавчевић и R. Zuranc Grom (А. Бајрић, 2007. стр. 5-6.) је важно следеће:

- маркетинг је процес а не само једна акција или догађај којем је једна група људи посветила одређену пажњу. Тај процес се не догађа сам по себи и потребан је школама не само ради придобијања ученика, него и ради стицања одређеног квалитета
- маркетиншка култура карактерише и одликује целокупну школу а не само „шачицу“ одушевљених људи и то је темељ маркетиншки усмерене организације
- маркетинг школе значи добро познавање околине конкретне школе у којој она егзистира, добро предвиђање и познавање промена које улазе у школски амбијент
- школа би могла побољшати свој квалитет рада односно квалитет својих образовних услуга са већом одзивношћу, одговорношћу и пажњом као и усмеравањем ка околини, странкама и корисницима услуга
- маркетинг не смемо ограничити само на продају и промоцију школе већ га треба прожети на сва подручја деловања школе укључујући све запослене
- маркетинг значи такође комуникацију са родитељима и другим корисницима услуга и јавностима школе.

Пре свега овога, В. Филиповић и М. Костић Станковић (2009., 117.) предлажу да сви циљеви школе буду конкретизовани након дефинисања мисије и да буду усмерени на 4 области:

- ефикасно задовољавање потреба корисника
- иновације, нови садржаји и обогаћивање постојећих услуга
- обезбеђивање људских, финансијских и других ресурса потребних за пружање добре услуге
- остваривање високе ефикасности.

Неке од практичних савета везаних за успешно планирање даје А. Трнавчевић (2007.) која у својим радовима наглашава значај планирања за школу из више аспеката. Најважнији аспект је да се планирање посматра као процес у који је укључено што више људи. Идеална ситуација је да су укључени сви запослени што у колективу има велику улогу јер се повећава припадност колективу, идејама, циљевима и вредностима у колективу. Са аспекта маркетинга то значи да су приоритети у колективу јасни и добро разумљиви и зато школа као целина тргује услугама и обликује свој идентитет. Добро познавање околине у којој школа делује, познавање родитеља, ученика, њихових потреба, познавање других корисника школских потреба омогућава добро стратешко планирање.

Основно је да се приликом сваког планирања маркетинга води рачуна о специфичност школе као услужне организације јер она, поред свега, мора да води рачуна и о циљевима који су постављени од стране државе и надлежних министарстава. При свему томе, важан је законодавни оквир који школа мора да поштује и у оквиру којег мора да остварује своју основну делатност. Али, као и код сваког ограничења, о чему је раније говорено, овде се крије шанса и изазов за способне и предузимљиве.

Колико год школе добро планирају и реализују своје маркетиншке активности, никада неће бити могуће да баш све школе у локалној средини буду у потпуности задовољне постигнутим резултатима, посебно када се ради о броју уписаних ученика у школу. Овде се ради о проблему ограниченог тржишта, какво је заиста образовно тржиште, где новоуписаним бројем ђака првака никада неће бити задовољне све школе. Неке школе ће у том смислу бити успешније али искључиво на штету других школа. Уколико нека школа у овој активности направи успех, то аутоматски значи да је нека друга школа доспела у проблем ситуацију. Одавде се извлачи јасан закључак да ће успех доживети само оне школе које буду успешније у области планирања и реализовања маркетиншких активности.

Слична ситуација је и када су у питању спонзори и донатори посматрани као део тржишта школе. Док неке школе са лакоћом ступају у контакте са донаторима и остварују значајна додатна финансијска и ли материјална средства, друге то нису у стању. Извесно је да су много веће шансе за успех у овом пољу код оних школа које имају пажљиво припремљене и реализоване маркетиншке активности усмерене ка

потенцијалним спонзорима и донаторима, а посебно ако имају добре комуникацијске односе са њима, при чему је посебно битна улога директора школе као њеног представника и симбола школе у свести спољашњих корисника.

Код нас је свака основна школа у обавези да у свој Годишњи план рада који представља оперативни документ сваке школе, један посебан одељак посвети маркетингу у школи, у складу са прописаном структуром наведеног документа. Иако необучени за бављење питањима и проблематиком маркетинга, школе поступају у складу са упутствима које су добили од надлежних просветних власти. Сугестија је да одељак „План реализације програма школског маркетинга“ треба да садржи податке о планираним активностима у области интерног маркетинга (информисање и приказивање делатности школе путем сајта, разгласа, школског листа, билтена, летописа, огласне табле, књиге обавештења) и у области екстерног маркетинга (информисање и приказивање делатности школе у средствима јавног информисања, као и сарадња са привредним организацијама, другим школама и установама). Јасно је да се школе придржавају овако датих сугестија, које нажалост још само више продубљују већ постојећи јаз у исправном схватању појмова маркетинг, маркетиншка комуникација и промоција. Овде је на делу потпуно изједначавање ових појмова у смислу њиховог значења. Зато се у школској пракси, у одељку Годишњих планова рада, углавном пише конкретно о промоцији и комуникацији, што је далеко од једног од најједноставнијих одређења маркетинга по коме је маркетинг процес комуникације између организације и циљних група, бави се задовољавањем постојећих и антиципирањем будућих потреба циљних група и организује истраживања тржишта у циљу обезбеђивања информација о захтевима и потребама циљних група.

Школе у својим плановима игноришу чињеницу по којој је маркетинг првенствено двосмерна комуникација. У поменутој сугестији као и у неким касније анализираним конкретним примерима, комуникација се одвија само у једном смеру, тачније од школе као организације ка својим интерним и екстерним корисницима.

Једна од основних карактеристика маркетинга је да се бави задовољавањем потреба корисника предвиђањем њихових будућих потреба, анализама тржишта и прибављањем информација о потребама и очекивањима тих корисника. У анализи садашњег тренутка у школама, поред задовољења потребе корисника да буду информисани, школа није учинила ништа да прибави информације о другим потребама и очекивањима корисника а што је последица ангажовања искључиво на једносмерну комуникацију. У условима тржишног пословања је неопходно да школа располаже информацијама о свом циљаном тржишту, првенствено да има релевантне информације о својим корисницима услуга, спонзорима и донаторима. Тек на основу таквих информација је могуће да квалитетно планира све своје маркетинг активности, од промотивних активности (начин на који ће информисати тржиште о својој понуди услуга и о свом раду) до активности које се односе на развијање нових програма или модификовање постојећих услуга што представља последицу захтева, очекивања или трендова који владају на образовном тржишту.

Такође, недовољно широким и исправним схватањем маркетинга школа није учинила ништа како би урадила идентификацију и привлачење будућих корисника својих услуга, као ни потенцијалних спонзора или донатора. Суштина у школској пракси је да се целокупна маркетинг активност своди на информисање корисника о разноврсним активностима које школа реализује, посебно наглашавајући успехе и награде, што се своди на сегмент активности односа са јавношћу и на побољшање имица школе у свести корисника услуга и шире локалне заједнице. Анализирано стање идентификује у извесном смислу схватање маркетинга као повезивање између школе и корисника услуга. У одређеној мери, али не довољној, оваквим приступом су неке своје потребе задовољили и школа и корисници. Ипак, наведеним аргументима се доказује да је то недовољно и да не одражава прави смисао маркетинга и маркетиншких активности. Такође, у анализи се не проналазе никакве назнаке да је било која школа у оквиру маркетиншких активности планирала или реализовала било какву активност која се односила на праћење или истраживање промена у окружењу, а самим тим нема никаквих планова или стратегија како би се на те промене адекватно реаговало.

Ово је био изазов да методом случајног узорка проанализирамо интернет презентације преко 50 основних школа у Србији, тачније њихове Годишње планове рада и планиране маркетинг активности. Заиста, углавном се пише о промотивним активностима и о комуникацији, међу самим школама има великих разлика у начину на који схватају маркетинг а издвајају се нека карактеристична запажања:

- све школе разликују интерни и екстерни маркетинг
- под интерним маркетингом сматрају школске паное, сајт школе, fb страницу, а под екстерним маркетингом сматрају активности обавештавања шире јавности о свему што се дешава у школи путем локалних медија, објављивање ученичких литералних и ликовних радова у дечијим часописима
- неке школе имају формиране тимове за маркетинг школе, дефинисане чланове тима и координатора, детаљан план активности, начин реализације, место, време и реализаторе
- у већини школа од планираних маркетиншких активности преовлађују приредбе поводом пријема ђака првака, ревије дечијег стваралаштва, излагање ликовних, ручних и уметничких радова, спортски дан, уређивање и ажурирање сајта школе и fb странице, израда пригодног материјала којим се представља школа – проспекти, беџеви, мајице, школски прибор са логом школе, издавање школског листа, обележавање значајних датума, учешће на општинским, регионалним и републичким смотрама и такмичењима
- једна школа констатује да се делатност школе мора што више маркетиншки представити, да је школски маркетинг веома слабо развијен углавном због недостатка средстава али и неадекватно оспособљеног кадра за маркетинг и излаз види у интензивирању интерног маркетинга и то уређивањем сајта и доградњом информационог система школе са аутоматском обрадом података

- друга школа у маркетингу види шансу за даљи развој и унапређивање угледа и имица школе и њеној промоцији не само у локалној заједници, него и шире у региону; планира да посебну пажњу посвети сарадњи са родитељима уз акценат на унапређивање односа наставник – ученик – родитељ и успостављању што квалитетније сарадње са друштвеном средином
- у екстерном маркетингу школа види шансу да све што је добро рађено у школи буде на прави начин презентовано у јавности, као и да сви проблеми везани нпр. материјални положај школе, услове рада и сл., буду стављени у центар интересовања локалне средине а и шире
- неке школе су планирање маркетиншких активности и одговорност за њихову реализацију у потпуности повериле особи коју су означиле као „школски PR“
- само једна школа има у плану активност презентације своје школе у предшколским установама у циљу привлачења већег броја будућих корисника својих услуга, тј. ђака првака
- као промотивни инструменти углавном се користе писано градиво и промотивни догађаји.

Оваква разноликост у практичним приступима маркетингу је истовремено и велика могућност за креирање добрих и оригиналних идеја и добра прилика за основне школе, тим пре што неке од њих у маркетингу виде шансу за решавање неких својих актуелних проблема и унапређивање рада. Такво богатство разноликих приступа и идеја, једино би требало да буде пропраћено јединственим изгледом маркетинг плана за сваку основну школу. Од низа модела и примера који се нуде, чини се, за школске услове, као најпрактичнији модел следеће структуре (Р. Јаничић, 2003.):

- увод
- опис посла: приказ услуга; делатност у којој се послује; историја школе; јединственост услуге
- стратешки део: визија; мисија; корпоративни циљеви; корпоративне стратегије
- маркетинг део: ситуациона анализа (тражња, социјални и културолошки фактори, демографске карактеристике, економски услови, политички услови, закони и регулатива, Влада, медији, посебно заинтересоване групе, конкуренција, унутрашње окружење, циљне групе; маркетинг циљеви; маркетинг стратегија); инструменти маркетинг микса (услуга, цена, дистрибуција, промотивни микс)
- сегмент менаџмента: руководство; запослени; консултанти и сарадници
- SWOT анализа

Модел једног овако структурираног маркетинг плана за образовно-васпитне установе налази се у целости као Прилог бр. 1 овом раду. Модел је рађен за предшколску установу али је на идентичан начин применљив и на основне и на средње школе.

Ради поређења, интересантно је погледати једно словеначко истраживање (D. Potočnik, 2010.) од пре скоро 10 година а које нам егзактно показује колико су њихове

школе одговорније и конкретније од наших у области планирања маркетинга и маркетиншких активности. Према том истраживању 57% школа планира маркетиншке активности којима је директан циљ повећање броја уписаних ученика у школу, а 90% школа од тог броја, те активности прецизно планира у свом Годишњем плану рада. Такође, 90% школа се изјаснило да планирају разноврсне маркетиншке активности ради придобијања средстава од спонзора и донатора.

Наведено истраживање, које својим налазима представља један добар и употребљив пример добре праксе у области планирања маркетиншких активности у школама, представља добар модел по којем би и наше школе могле радити. Тим пре што овакви примери маркетиншког планирања у нашим основним школама још увек нису заживели, тако да туђа позитивна искуства могу бити од велике користи.

3.4.1. Benchmarking у образовању

*Benchmarking*¹ је алат, техника, метода која подразумева учење организације, стицање знања, вештина и способности како би се у крајњем случају остварило унапређење њених перформанси и нивоа квалитета.

Како ова реч није на адекватан начин преведена на српски језик, у домаћој литератури али и у овом раду користи се оригинални израз.

Иако је овај принцип настао и ширио се из поља индустрије и производње, он је у потпуности применљив и на услужни сектор. Сматра се да су неки видови benchmarkinga коришћени још у време старих Египћана, али свој прави израз добија 80-тих година прошлог века. Управо тих година јапанска привреда шаље своје стручњаке у свет да проуче примере позитивног пословања, науче од њих нешто ново и да потом примене стечена знања у свом свакодневном пословању. Управо у мноштву дефиниција benchmarkinga најчешће се цитира једна која потиче од јапанских аутора (Ч. Љубојевић, 2001., стр. 175.) по којој је „benchmarking процес идентификовања, разумевања и адаптирања истакнутих пракси од друге организације у намери да се помогне сопственој организацији у унапређивању перформанси. Benchmarking представља део ширег приступа континуираним подстицајима за унапређивање и често се налази под кишобраном управљања квалитетом, мерења перформансе или континуираног унапређивања менаџмента, али је најчешће посматран као покретач подстицаја за континуирано унапређивање“.

Како данас више нема дилеме да ли се маркетиншки принципи, теорија и пракса могу примењивати на област образовања, benchmarking у образовању би се односио на активности школе којима она:

¹ Како ова реч није на адекватан начин преведена на српски језик, у домаћој литератури али и у овом раду користи се оригинални израз

- континуирано вреднује квалитет сопствене образовне услуге и образовне праксе у односу према конкурентским школама или школама које су се позиционирале као лидери у квалитету
- трага и прикупља информације о најбољим школама и најбољим образовним праксама како би их применила у својој школи.

Применом принципа benchmarkinga школа постаје у правом смислу речи „организација која учи“ и у конкретном случају учи од најбољих. То је посебно важно у пољу образовања јер је у питању врло сложена и стваралачка делатност са извесним степеном аутономије у организацији и реализацији образовно-васпитног рада. Чињеница да је један школски час чак немогуће два пута реализовати на идентичан начин говори о тој сложености процеса али и о могућностима примене богатства идеја, начина и креативних решења у процесу испоруке образовне услуге. Слично је и када се посматра школа као организација која је усмерена на остваривање националних циљева образовања и васпитања најефикаснијим усклађивањем својих људских и финансијских ресурса. И на овом пољу реформски процеси који се односе на повећану децентрализацију и аутономију, школи дају слободу да на своје начине трага за најбољим решењима ради унапређивања своје перформансе, тј. унапређивања квалитета образовно-васпитне услуге. При том је сасвим очекивано да ће неке школе у реализацији овог стратешког задатка бити успешније а неке мање успешне.

Једна анализа која се бавила benchmarkingom у високом образовању (С. Резић и др., 2014., стр. 9.), чији су резултати применљиви на основну школу, наводи бројне разлоге за спровођење benchmarkinga у образовању, при чему се као основни разлог наводе користи од његове примене по школу:

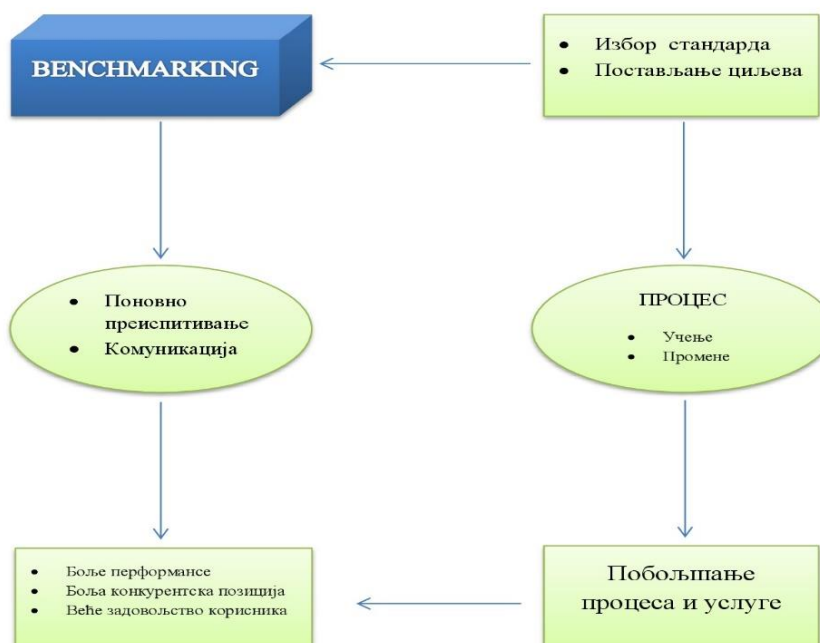
- основне школе морају спроводити реформе како би биле испред својих конкурената а benchmarking је систем управљања тим променама
- подстиче огромне промене у раду
- потребна је минимална количина времена неопходна за промене
- помаже да се дефинишу ефикасни циљеви
- подстиче тежњу ка критичком мишљењу и иновацијама
- истиче осетљивост на промене потребне кориснику услуга, екстерних и интерних
- омогућава боље разумевање међу конкурентским школама
- даје смисао брзим мерама за побољшање
- омогућава да се најбоље праксе укључе у радне процесе

Од школе као организације се очекује да мора бити креативна и прилагодљива да би опстала у савременом свету тржишног пословања. Управо ова креативност школе ће доћи до изражаја када буду прилагођавали туђа искуства својим специфичностима јер, као што је раније речено, у области образовања и васпитања није могуће примењивати готова решења и то на идентичан начин као према моделу.

Школа која жели да унапреди неко своје поље деловања, односно неки конкретан стандард свог рада, и то путем учења од друге школе тако што адаптира и

примењује у свом раду сазнања стечена од ње, то чини на основу потребе која се код ње јавила. Школа процењује да неки сегмент њеног рада није на задовољавајућем нивоу, односно да и поред свих напора неки од стандарда није остварен и има потребу да унапреди тај стандард рада трагајући за могућим решењима. У том трагању је за школу најбитније да добро процени од које то школе може нешто корисно да научи, тј. која је то школа која се у конкретном сегменту рада препознаје или се већ позиционирала као супериорна. „Школа која учи“ успоставља комуникацију са „школом од које учи“, организује своје тимове који ће проучавати и анализирати начин рада и решења које нуди школа од које се учи и сва стечена знања почиње да примењује у својој пракси, уз претходно прилагођавање својим условима и својим специфичностима уколико је то потребно. Проста и дословна примена новостечених знања, вештина и практичних решења није довољна гаранција да ће одмах доћи до унапређења проблематичног сегмента рада, па је неопходно неко време вршити прецизну евалуацију и мониторинг како би се пратио и документовао напредак, односно вршиле конкретне корекције уколико се напредак не примењује. Benchmarking у школи има своје поље деловања, циљеве и етапе које је могуће графички представити.

Графикон 7: Деловање, циљеви и етапе benchmarkinga



Извор: Адаптирано према Штоковић И., *Benchmarking у туризму*, Економски преглед, Загреб, бр. 55, стр.4.

Један поглед на benchmarking омогућава да се он може посматрати у систему ширег процеса који се генерално односи на стварање унапређених, квалитетнијих решења где би тај систем поред benchmarkinga чинили истраживање, идентификација, имплементација и унапређивање.

У пракси основних школа се данас користе неки елементи benchmarking поступања али не у довољној мери и не на начин при којем је школама довољно јасно презентовано какве све користи могу имати његовом континуираном применом. Данас школе све чешће имају разне стручне скупове на којима је основна тема размена искустава и презентација примера добре праксе из неког сегмента рада школе. то је облик размене искустава при којем свака школа долази у позицију образовног објекта, тј. организације која учи, јер се информисе, учи и усваја знања и вештине од других школа које им преносе своја позитивна искуства из оних сегмената рада за које су процењене као супериорне.

Примена принципа benchmarkinga је данас олакшана и због креирања школе као отвореног система, при чему се подразумева да она активно сарађује, комуницира и врши размену са многим субјектима из локалне заједнице, нпр. са конкурентским школама или са истоврсним школама из ближег или даљег окружења. Такође, повећава се број пројеката у којима активно учествују школе и појединци из реда наставног особља са циљем међународне сарадње, размене и учења од других.

Информисање о школама са супериорним перформансама је данас олакшано због увођења екстерне евалуације образовно-васпитних установа, чији резултати егзактно показују на ком нивоу остварења стандарда је свака појединачна школа у Србији, на основу претходне анализе стандарда и његових показатеља. На тај начин је школи која учи и која долази у позицију организације која учи олакшан пут доласка до школе са супериорним перформансама од које вреди учити. А да би школа дошла у позицију да буде организација која учи, неопходне су одређене претпоставке (М. Петковић, М. Јовановић Божинов, 1999.) као што су:

- лидер са јасном визијом
- детаљан и мерљив план акција
- брза размена информација
- инвентивност
- способност за спровођење акција у дело

Принципи benchmarkinga се поред сваке појединачне школе као аутентичне организације, могу примењивати и на целокупан образовни систем једне државе. У том контексту национални образовни систем има потребу за унапређивањем, проучава и трага за супериорним образовним системом од којег би могао да учи, а потом новостечена знања, након адаптације према својим националним специфичностима, примењује у сопственој пракси. Национални образовни систем треба да одговори на захтеве државе и друштва, да испуни њихова очекивања и да прати савремене трендове у педагогији као науци али и трендове у образовним системима других држава, првенствено оних из непосредног окружења.

Свака држава жели ефикасан и квалитетан национални образовни систем али се разликују начини на који реализују настојања ка том циљу. Та различита решења доводе до различитих успеха, при чему се решења процењују као више или мање успешна. Данас је један од критеријума успешности неког националног образовног система резултат ученика на међународном стандардизованом тесту школских постигнућа, познатом као PISA² тест. На основу тих резултата свака држава се рангира према успешности, подаци су транспарентни што омогућава једноставан увид у информацију чији образовни систем се позиционира као супериоран. Истовремено, то је неформални списак држава од којих вреди учити и од њих преузимати конкретна системска решења и примере добре праксе.

Већ неколико година уназад према резултатима наведеног теста на првом месту у некој од три тестиране области (математика, природне науке и читање) се налази Финска. На тај начин су та држава и њен образовни систем постали активан субјект benchmarking активности у смислу да су многе државе почеле усмеравати своју пажњу ка финском образовном систему, почеле га проучавати, анализирати и трагати за информацијом која би објаснила због чега је Финска толико супериорна. Крајњи циљ је да се финско искуство примени у сопственој држави. Бележе се бројни примери студијских путовања и посета просветним институцијама и образовно-васпитним установама у Финској. Њихови стручњаци из области образовања гостују широм света и врше промоцију свог образовног система и свог успеха. Тај ниво размене и комуникације експерата за образовање из Финске и других држава је постао толико обиман и бројан, да се за ову државу везује настанак појаве и појма „образовни туризам“.

Посебна корист је што школу као организацију benchmarking из једне затворене и пасивне улоге пребацује у позицију активне, па чак и проактивне организације која је отворена за комуникацију, за сарадњу и за учење и стицање нових знања, вештина и способности.

Последњих година се у стручној образовној јавности све чешће поставља питање неопходности реинжењеринга процеса у образовању. Овај процес, који користи типичан термин из области техничких наука, означава да је у образовању неопходно извести низ промена са циљем повећавања ефикасности и ефикасности образовања и његовом што већем окретању ка поштовању потреба и очекивања корисника. У овом процесу метода benchmarkinga може дати свој пуни допринос образовању на путу остваривања циљева реинжењеринга.

3.5. Маркетиншки микс

Да би свака организација, па и школа остварила свој главни циљ, она мора имати адекватну маркетинг стратегију. Та маркетинг стратегија подразумева избор и анализу

² The Programme for International Student Assessment

циљаног тржишта а потом планирање и реализацију таквог маркетинг микса који ће задовољити потребе изабраног тржишта.

Дакле, организација планира низ активности којима заузима, чува и јача свој положај на тржишту. У том смислу организација предузима и комбинује различита средства, активности и методе комуникације са окружењем и то нуди свом кориснику услуга у виду маркетиншког микса. Наравно да и школа, која у својој суштини корисницима својих услуга нуди образовно–васпитне услуге може користити елементе маркетинг микса.

Управо би познавање маркетинг микса, његових варијабли и процедура, било од највеће користи школама, обзиром да пракса показује како све активности школе које имају намеру да буду маркетиншке, углавном се спроводе стихијски, неплански, изоловано и појединачно, ван свеобухватног контекста маркетинг микса.

Сматра се да одлучивање о избору маркетинг микса представља најзначајније подручје у стратегијском смислу. Ч. Љубојевић (2001., стр. 60.) дефинише да маркетинг микс представља поделу рада, комбинацију, дизајн и интеграцију елемената у програм или микс који ће, на бази процене снага на тржишту, у одређеном тренутку остварити циљеве компаније. Он сматра да маркетинг микс представља једну од кључних концепција у савременој маркетинг теорији и представља комбинацију контролираних маркетинг варијабли које служе компанији да би остварила тражени ниво продаје на тржишту.

За услужне непрофитне организације, дакле и за образовне установе јавног сектора, маркетинг микс је познат као „модел 7П“ (А. Trnavčević i R. Zupanc Grom, 2000., стр. 73). „Модел 7П“ (јер називи свих варијабли на енглеском језику почињу словом П) укључује седам маркетинг варијабли:

- производ (product)
- цена (price)
- место (place)
- промоција (promotion)
- људи (people)
- физички докази (physical evidences)
- процеси (processes)

Графички се овај модел може приказати на више начина али увек се корисник услуга мора наћи у центру маркетинг микса.

Графикон 8. Маркетиншки микс за услуге



Извор: Љубојевић, Ч., Менаџмент и маркетинг услуга, Желинд, Београд, 2001., стр. 61.

Иначе, маркетинг микс није само прост збир различитих маркетинг активности и инструмената, већ комбинација истих која даје синергијски ефекат а који ће створити слику код корисника образовних услуга о образовној установи и њеним услугама (А. Бајрић, 2008., стр. 17.). Зато маркетинг микс и количина појединих његових варијабли зависе од врста услуге. Основни циљ је да се реализује и одржи такав маркетинг микс који ће задовољити потребе корисника и зато целокупан маркетинг микс мора да буде синхронизован ради постизања максималног комуникацијског утицаја. Управо је у маркетинг миксу одговор на питање како организација да стигне до жељеног циља.

Свака појединачна варијабла маркетинг микса има своја специфична обележја, постоје међусобна преклапања и утицаји међу њима а неке варијабле и њихов значај у оквиру неког конкретног маркетинг микса се могу мењати током времена. Свака варијабла има свој опис и садржај.

Табела 2. Маркетиншки микс услуга са описом

Маркетинг микс услуга

1. Производ		2. Цена		3. Место			
<ul style="list-style-type: none"> - Асортиман - Квалитет - Ниво - Услужна линија - Марка - Гаранција - Постпродајна услуга 		<ul style="list-style-type: none"> - Ниво - Дисконти (попусти провизије) - Услови плаћања - Потрошачка перцепција вредности - Однос квалитет-цена - Диференцијација 		<ul style="list-style-type: none"> - Локација - Доступност - Канал дистрибуције - Подручје дистрибуције 			
4. Тржиште комуникације		5. Људи		6. Појавни облици		7. Процес	
<ul style="list-style-type: none"> - Лична комуникација - Масовна комуникација - Дикретна комуникација - Word of mouth - Имиџ 		<ul style="list-style-type: none"> - Кадрови (оспособљеност, одговорност, мотивисаност, изглед, интерперсонално понашање) - Корисници услуге (понашање, степен привржености, контакт између потрошача) 		<ul style="list-style-type: none"> - Физичко окружење (намештај, боја, излог, бука) - Предмети који олакшавају услужне трансакције - Опиљиве индиције 		<ul style="list-style-type: none"> - Политике - Процедуре - Механизација <ul style="list-style-type: none"> ❖ Задаци запослених ❖ Укљученост потрошача ❖ Умеравање потрошача ❖ Ток (редослед активности) 	

Извор: Љубојевић, Ч., Менаџмент и маркетинг услуга, Желинд, Београд, 2001., стр. 62.

Производ је прва варијабла, оруђе или компонента маркетинг микса коју сви аутори наводе и заједничка је и за услужни и за производни, индустријски сектор. И услуга је производ. И образовна услуга је производ и за њу важе све карактеристике услуга. Специфичност је што се квалитет образовне услуге тешко може описати и мерити. У литератури се могу наћи критеријуми за мерење квалитета услуге од стране корисника, нпр. опипљиви елементи, поузданост у пружању услуге, разумевање, компетентност оних који пружају услугу, љубазност запослених који долазе у контакт са корисником, кредибилитет фирме која пружа услуге, сигурност, доступност услуге, комуникација са корисником услуге и разумевање његових потреба (Ј. Превишић и Ђ. Озрентић Дошен, 1999. стр. 596.). Код ове варијабле централно питање је квалитет јер то је оно што од школе очекују сви њени корисници. Родитељ има очекивања али и потребу да његово дете добије квалитетни образовну услугу у основној школи јер ће то допринети успешнијој изградњи дететове личности, дати основ његовом

интелектуалном и моралном развоју, омогућити успешно савладавање тзв. завршног испита на крају основне школе, омогућити упис жељене средње школе и створити основу за напредовање и успешно савладавање сваког даљег вишег нивоа образовања. Родитељ инсистира на квалитету јер такође има потребу да током испоруке образовне услуге његово дете буде прихваћено, испоштовано и безбедно. У свести родитеља квалитетна услуга је у оној школи у којој нема случајева вршњачког насиља, где ученици постижу врхунске резултате на такмичењима из појединих наставних предмета и без проблема уписују више нивое образовања. Посебно се вреднује уколико школа нуди већи асортиман услуга осим редовне наставе па је препознатљива и по другим услугама, нпр. целодневна настава, продужени боравак, ваннаставне активности, секције и сл.

Цена као варијабла се такође односи и на производни и услужни маркетинг микс. Када је у питању образовање она је обично везана за плаћање трошкова који се односе на превоз ученика, исхрану, уџбенике, опрему за школу и специјализоване образовно- васпитне програме и активности. Партиципација родитеља у цени образовне услуге се може тако схватити јер типичног плаћања школарине, бар када су у питању јавне основне школе, нема. То је однос што га теорија подразумева као одсуство директне везе између даваоца и корисника услуге у области цене. Иако је на први поглед на овај начин образовна услуга у основној школи бесплатна, тема финансијских давања родитеља ка школи је често присутна, а најчешће у случајевима реализације програма екскурзија, наставе у природи, висине дневнице за наставнике, куповине уџбеника од одређених издавача посредством школе и сл. Као организатор овакве продаје школа утиче на цену, на њено формирање, динамику и услове плаћања, висину провизије и води рачуна о односу цене и квалитета. Неке школе се препознају по бројним погодностима везаним за попусте при плаћању, па тако обезбеђују гратисе за поједине ученике у случајевима наставе у природи, попусте за породице са двоје деце у истој школи, бесплатне радне свеске и часописе за одређени број ученика и сл.

Простор у којем се услуга испоручује је посебно важан и он представља онај опипљиви део услуге. У области испоруке образовне услуге важан је укупан школски простор, као и изглед и опремљеност учионица, кабинета, ходника, физкултурне сале, библиотеке, лабораторија, радионица, опремљеност школе наставним средствима, изглед школске зграде, дворишта, целокупан простор, школска зграда и њена околина. Често имају пресудну улогу при процени квалитета образовне услуге и често су пресудан фактор приликом придобијања нових ученика, тј. при одлучивању корисника где желе да искористе своје право на испоруку образовне услуге.

Физички докази, слично као и простор, односе се на опипљиве компоненте услужног доживљаја и често су једини видљиви елементи квалитетне услуге. Ту спада све оно што корисник услуге види, чује или осети. Код образовне услуге то се углавном односи на утиске корисника о месту, особама, простору, информацијама, бригу запослених о ученицима, успех ученика у даљем школовању и др. Код родитеља је ово често опредељујући фактор при одлучивању да постану корисници управо оне школе коју перцепирају као „лепу“. Такав пријатан амбијент чини задовољство ученицима,

родитељима и наставницима. Нажалост школе ижврљане графитима, неограђене, неуредних и небезбедних дворишта, у урбаним градским језгрима јесу данашња реалност, али су очигледна настојања да се ова варијабла маркетиншког микса константно унапређује кроз набавку нове опреме, уређењем фасада и дворишта, инсталирањем видео обезбеђења, модификацијом приступног улаза за ученике са инвалидитетом и сл.

Људи су централни елемент услуге а хетерогеност услуге је последица људског фактора. Образовне услуге карактерише интензивна комуникација између даваоца и корисника услуга што подразумева да даваоци морају имати стручне и комуникацијске способности (А. Бајрић, 2008, стр. 20.). Ретко која услуга толико зависи од запослених у организацији као што је образовна услуга. Зато менаџери образовних установа имају велику одговорност приликом одабира кадрова, сами морају имати знања и способности вођења запослених и вештину у примени концепта интерног маркетинга. Људи који пружају образовне услуге морају имати високе етичке и моралне вредности. Одувек се од просветних радника очекивало узорно и примерно понашање. Тим пре што је основношколски узраст детета идеалан за учење по моделу, па су небројени примери идеализације и идентификације ученика са омиљеним наставницима што их прати за цео живот. Уз претпоставке њихове добре професионалне, стручне оспособљености и позитивних личних карактеристика, важан је још њихов професионални и лични начин комуникације са другим корисницима образовне услуге, првенствено са родитељима, ученицима и другим колегама из школе. Неке школе инсистирају на изгледу свог наставног особља па усвајају кодексе облачења у школи а неке школе су почеле уводити као обавезну радну одећу, униформе за своје запослене. Пожељно понашање запослених неке школе дефинишу кроз усвојене кодексе понашања запослених. Овакви кодекси се не односе само на наставно особље већ на све запослене у школи. Сваки родитељ и други корисник воли да види директора школе који је увек доступан за контакт, секретарицу која је љубазна и школског домара који је уредан. Све то код родитеља одаје утисак да су њихова деца у такву школу добродошла и безбедна.

Процеси си специфични јер су корисници услуга веома често ангажовани у самом процесу пружања услуге. Зато је важно да се обраћа пажња на то како корисник услуге перцепира сам услужни процес. Када су у питању образовне услуге важно је да се током услужног процеса изводе часови и наставни садржаји уважавајући сва педагошка и дидактичка начела, пажљиво креирање школског календара и распореда часова, организација учења и наставе, њен почетак и крај у току дана, родитељски састанци, процедуре у току уписа, процедуре информисања и давања информација родитељима и начин комуницирања са њима, информисање и комуницирање унутар школе, семинари, практична настава, такмичења и сл. (А. Бајрић, 2008, стр. 20.). Обзиром на сложеност и динамичност образовања, процес представља суштину образовне услуге чија испорука мора задовољити потребе и очекивања корисника. Поред ангажмана корисника услуга приликом процеса испоруке образовне услуге, данас су они у ситуацији да буду и креатори те услуге. Тако се данас у основној школи кроз институцију Савета родитеља и Ученичког парламента и ученици и родитељи

ангажују у неким елементима креирања годишњег плана рада школе, програма екскурзија и наставе у природи, Развојног плана школе и сл., а све у складу са концепцијом отворене школе, односно школе отворене својим корисницима.

Промоција је једна од варијабли, оруђа маркетинг микса за услуге. Обзиром на њен значај, као и чињеницу да се садржај овог појма понекад погрешно схвата, а веома често чак и поистовећује са појмом маркетинга, то ће у овом раду промоција бити интерпретирана кроз посебан одељак. Како се у литератури веома често као синоним за промоцију користи термин маркетиншка комуникација, тај део ће бити под тим насловом.

3.6. Маркетиншка комуникација

Без квалитетне комуникације није могуће (руко)водити школом: утврдити и спровести циљеве, направити планове, организовати људе и друге потребне ресурсе, извршити избор кадрова и бринути о њиховом развоју, водити, мотивисати, креирати позитивну климу и објективно вредновати постигнућа појединаца и организације у целини. Квалитетна комуникација је основна претпоставка усмеравања активности у функцији развоја и унапређивања. Она је основно средство повезивања људи на остваривању заједничког циља у школи.

У организацији живота и подели рада, људи су све више упућени једни на друге. Било да помажу једни другима, сарађују у одређеном радном процесу, решавају нека животна питања, прикупљају информације о стварима и појавама, уче или поучавају, они су приморани на кооперацију, а то значи на комуникацију. Зато не чуди што је комуникација, уз информацију, један од најучесталије коришћених појмова нашег времена, што указује на њену важност за живот савременог човека у савременом друштву.

Бројне су дефиниције комуникације. Једне уобичајено полазе од етимолошког значења, тј. од латинског *comuniccare* (информисати, споразумевати, учинити општим). Друге више имају у виду сам процес комуникације, указујући при том не само на ефекте комуникације, него и на средства којима се ефекти у комуникацији постижу. Тако је комуникација (М. Мушановић, В. Росић, 1997., стр. 94.) „интеракцијски процес (активност међуделовања, утицања, рада) размене обавештења међу људима (јер само људи комуницирају на људски начин) која се изводи са неким циљем (договарања, преговарања, сарадње, упућивања) и јавно (између две или више особа или различитим структурама једне особе) чиме се ствара заједница (за-једно, напор да различито створи једно).“

Тржишно окружење подразумева постојање конкуренције, па организације морају да буду у константној комуникацији са циљаним тржиштем у циљу придобијања и задржавања корисника својих услуга. Циљ тржишне комуникације је да помогне померање корисника од стања непознавања према стању одлуке и акције куповине

услуге. А циљ маркетинг комуникације је пружање информација у вези са услугом у намери да мотивише корисника да пожели услугу и да се информише где је може добити (Ч. Љубојевић, 2001., стр. 347.). Тако маркетинг комуникација постаје интегрални део целокупне маркетинг функције и односи се на оно шта људи говоре, како се понашају, како изгледају они који пружају услугу, како изгледају физички ресурси, како људи извршавају услугу и како нешто саопштавају корисницима.

В. Филиповић и М. Костић Станковић (2009, стр. 241.) сматрају да маркетинг комуникација и промоција обухватају све комуникацијске и оперативне активности које имају за циљ информисање, презентацију и/или унапређивање продаје да би се створио повољан став о услугама, потпомогла продаја или прихватила нека идеја. Такође, по њима (2009., стр. 266.) је маркетинг комуникација „скуп свих комуникацијских аспеката инструмената маркетинг микса којима се настоји да утиче на свест и понашање садашњих и потенцијалних купаца, потрошача и корисника услуга а у правцу њихове мотивације за куповином и ступање у дугорочне односе са конкретном организацијом, базиране на међусобном поверењу и лојалности“.

Ј. Превишић и Ђ. Озрентић Дошен (1999., стр 787.) наводе да је маркетинг комуникација маркетиншка активност чији је задатак стварање свести о постојању одређене услуге на тржишту, изазивање интереса за њу, давање додатних информација и развијање склоности потрошача за њену куповину и неговање позитивне представе о предузећу или организацији.

Из претходна три извора, анализом се могу извести три заједничке карактеристике:

- промоција је процес комуникације
- то је процес прихватања производа или услуге
- циљ јој је информисање, стварање позитивног мишљења и подстицање на активност.

Приликом успостављања маркетинг комуникације са својим циљним корисницима организација може користити различите инструменте промоције (В. Филиповић, М. Костић Станковић, 2009., стр. 241.):

- привредна (економска) пропаганда – облик промоције који обухвата сваки облик презентације и промоције идеја, добара или услуга које плаћа одређени спонзор
- унапређење продаје – обухвата низ краткорочних активности са циљем поспешивања продаје производа или услуге
- лична продаја – усмена презентација којој је циљ продаја а обавља се директним контактом са једним или више потенцијалних купаца
- тржишни односи са јавношћу – сегмент односа са јавношћу који се односи на успостављање комуникације и обезбеђивање добрих односа између организације и циљне групе купаца

- економски публицитет – стимулација тражње за производом или услугом пласирањем значајних комерцијалних новости путем штампе или пружањем погодне презентације посредством радија, телевизије или неких других облика које не плаћа спонзор
- комуникацијске активности директног маркетинга – систем коришћења специјализоване базе података у циљу спровођења конкретно усмерених промотивних и комуникацијских активности.

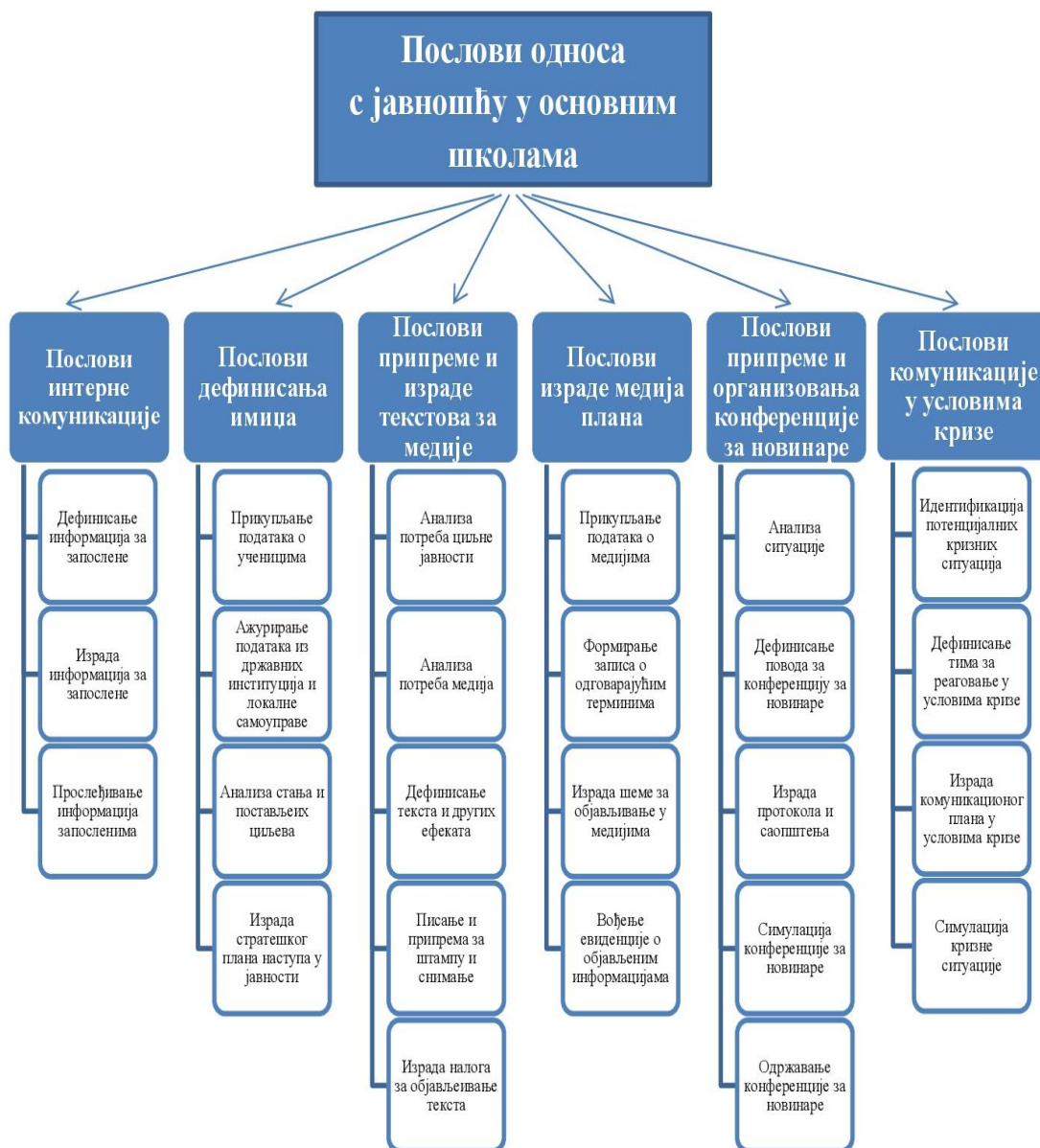
Поред наведених промотивних инструмената организације могу користити и неке друге. Тако се за образовне установе сматрају као посебно важна следећа два инструмента: писано градиво и промотивни догађаји (А. Тrnавчевић и R. Zupanc Grom, 2000).

Писана градива која су карактеристична за школе су обично брошуре, проспекти, каталози, билтени, хронике, ученички часописи, позивнице и све оно што је намењено промоцији школе у целини или неког њеног специјализованог и посебног програма и активности.

Промотивни догађаји омогућавају активно учешће корисника услуга. У школама су то обично информативни дани, дани отворених врата, приредбе и изложбе, округли столови, родитељски састанци, дан школе, хуманитарне и еколошке акције, културне и спортске манифестације и сл.

Школе се углавном посвећују пословима односа с јавношћу са циљем обликовања односа са интерним и екстерним корисницима али је ове послове потребно добро осмислити и реализовати обзиром на њихову сложеност. Следи пример тзв. „стабла послова“ који сугерише како се тај сложени посао у основној школи раставља на више једноставнијих послова и показује које су хијерархијске везе између послова односа с јавношћу.

Графикон 9. Стабло послова односа с јавношћу у основној школи



Извор: Цвијовић Н., Вељовић А., 2011., *Послови односа с јавношћу у основним и средњим школама*, Зборник радова: *Реинжењеринг пословних процеса у образовању*, Технички факултет Чачак, стр. 417.

Иначе, према неким истраживањима (С. Barnes, 1993., у А.Бајрић, 2008, стр. 50.) најефикаснији инструменти маркетинг комуникације у школи су школске приредбе, прославе, дружења, представе и концерти. Потом следе презентације радова и достигнућа ученика и наставника. Важни су и лични контакти ученика и запослених у школи, њихово узајамно понашање у заједници, током екскурзија и на излетима. Такође, наглашава се и значај комуникације и контаката са медијима јер вести и приче о школи у медијима су много ефикасније од самог оглашавања.

И за образовну услугу важи да је промоција само једна од варијабли маркетиншког микса. Она је ефикасна само ако и остали елементи маркетинг микса извршавају своју функцију. Промоција не може надокнадити слабости у ефикасности других варијабли маркетинг микса. Није довољно да школа само понуди добар програм или неку другу своју услугу. Да би привукла своје кориснике и да би се остварио чин куповине услуге, она треба своју понуду да пропрати низом међусобно повезаних комуникација којима је циљ представити услугу, позиционирати је на тржишту, истакнути потребе које она може задовољити, окружити се повољном атмосфером и добром школском климом како би се створио и одржао добар имиџ у школи. За школу би ово значило да је веома важно шта се о њој у окружењу прича, препричава и колико је поверење у њу.

Иначе у комуникацији школе и околине постоји посебна комуникацијска блокада о којој говоре А. Трнавчевић и R. Zupanc Grom (2000.). Она се огледа у томе што школа нуди одређени програм или делатност својим корисницима (родитељима) који су некада и сами били учесници образовно – васпитног процеса и који су уверени да о школи, школама, школству и образовању знају све јер су то већ и сами искусили, па су спремни да своја искуства преносе у данашње време.

Ово је у складу са ставом који износи Ч. Љубојевић (2001., стр. 293.) да корисници услуга не доносе само очекивања и потребе у услужну организацију, већ доносе и сопствене компетенције. Уколико их искористи на прави начин, ове компетенције корисника услуга организација може да претвори у своју конкурентску предност, тј. уколико су корисници довољно мотивисани они могу за организацију учинити пуно добрих ствари, од учествовања у креирању услуге, до креирања услужног процеса.

Маркетиншки усмерене организације, у које спадају и образовне установе, морају бити добро упућене у процес комуникације. Код образовних организација интензитет комуникације је изузетно висок, па се тај процес не може препустити стихији. Зато је образовни процес сложен комуникацијски процес јер је његова суштина у комуницирању. Корисници образовних услуга су веома различити па школе треба да развијају комуникацијске програме за све врсте корисника својих услуга. Јер, неке кориснике ће привући то што се прича о школи, неки ће прегледати огласе, а неки ће доћи у школу да се информишу (А .Бајрић, 2008., стр. 24-26.). Комуникација у образовању је покретач промена, идентификује школско окружење и усмерава акцију ка жељеном циљу, подиже квалитет образовних услуга на већи ниво, чинећи кориснике образовних услуга задовољним.

У сектору услужног маркетинга важна је врста комуникације која се означава као *word of mouth* комуникација или комуникација „од уста до уста“³. Иако представља један од најстаријих видова комуникације са корисницима услуга и данас се сматра за један од најефикаснијих начина маркетиншке комуникације.

Word of mouth комуникација је посебно значајна у области јавних образовних услуга због чињенице да неки други видови комуникације, нпр. масовна комуникација, још увек нису својствени начин комуникације у овом сектору. Овај вид комуникације је још више добио на значају укидањем „школског простора“, односно давањем могућности родитељима да своје дете могу уписати у коју год школу желе без обзира на место становања, као што је то некада била пракса. Сваки родитељ приликом одабира школе за своје дете прикупља информације о будућој школи и то чини првенствено испитујући своје блиске пријатеље и рођаке о личним искуствима која имају са конкретном школом која је предмет интересовања. Сваки родитељ ће више „веровати на реч“ информацији коју добије од свог пријатеља, у односу на било коју информацију до које ће доћи на школском сајту, брошури или летку. Управо зато *word of mouth* се може дефинисати као „порука која је у вези са организацијом, њеним кредибилитетом и поузданошћу, њеним начином функционисања, њеним услугама, а која је саопштена од стране једног лица директно потрошачу. Онај ко саопштава поруку је лице које има лична искуства са дотичном организацијом, а пошто је независан од ње, представља објективан извор информација“ (Ч. Љубојевић, 2001., стр.355.). Тако се могу систематизовати разлози због којих ова врста комуникације добија на значају (Е. Rosen, 2002., стр.14.) и односе се на:

- кредибилитет поруке која се преноси између корисника (корисници су често презасићени информацијама, сумњају у објективност информација добијених посредством масовних медија и опредељују се на основу мишљења и препорука својих људи од поверења)
- преношење искуства других корисника је важно (услуга се не може пробати и тестирати за разлику од производа где је то могуће па оваква размена искустава представља поделу ризика)
- релевантност које се добијају од других корисника (оне се креирају искључиво у зависности од потреба и жеља потенцијалног корисника као одговор на постављена питања у вези конкретног проблема при доношењу одлуке)
- искреност и фокусираност на кориснике (мишљења, ставови и савети се траже од људи којима корисници верују или од људи који немају материјални или неки други интерес или надокнаду)
- механизам самогенерисања информација (овај вид комуникације се заснива на потреби људи за континуираним и честим међусобним преношењем информација и порука о различитим проблемима и темама а одлука о одабиру услуге је једна од најважнијих тема у комуникацији између људи).

³ У литератури се још сусрећу термини: „усмена пропаганда“, „комуникација међу корисницима“, „WOM“ и др.

Како овај рад потенцира на пресудној улози руководиоца школе у процесу увођења и развоја маркетинга и како је школска култура основ за развој маркетиншке културе у школи, то ће се наредна два поглавља независно бавити питањима руковођења и културе у основној школи.

4. ШКОЛА КАО ОРГАНИЗАЦИЈА

Организација се дефинише као „превасходно радна целина, сврсисходно повезан и усклађен рад људи и средстава, чијим деловањем треба да се остваре постављени циљеви на разним подручјима друштвене делатности. Њу чини систем функција које појединци обављају да би постигли одређене циљеве и за организацију је од основног значаја њена структура а не састав, док је у неорганизованим друштвеним групама обрнуто“ (П. Јовановић, 2003., стр.197.).

Васпитно-образовна установа је специфична друштвена организација која има своју динамичку структуру и елементе као што су улога, циљ, задаци, људи, средства, процеси, технике, као и међусобне релације и односе међу тим елементима.

Од школе као организације корисници услуга првенствено очекују квалитетно функционисање и ефикасност. Нагласак је на важности временске, просторне и финансијске организације, као и организације људских ресурса и њихове квалификованости. Најчешћа питања која се разматрају на тему школе као организације се односе на органе управљања и руковођења у школи и на њихове улоге, организацију људских ресурса, планирање и програмирање рада, школску културу, управљање квалитетом, вредновање и самовредновање рада, однос школе и окружења, организацију наставних и ваннаставних активности и сл.

Свака организација, па и школа, може се представити (D. Andolšek, 1995., стр. 19-20.) као збир три међусобно повезана подсистема:

- политичко–структуралног: визија, циљеви, односи, процеси, структура, делатност, правила понашања, комуникацијски подсистем
- културног: културни артефакти и појавни облици као што су навике, обичаји, обреди, језик, технологија, митови
- кадровског: то су запослени у организацији који својим карактеристикама, способностима, искуством и надлежностима обликују и осмишљавају активност организације.

Наведени подсистеми се формирају под утицајем окружења, тј. његове културне друштвене, политичко-правне и економске снаге. Тако формирана култура организације по мишљењу М. Tavčar (1988., стр. 217.) има утицаја на:

- њене чланове јер дефинише образац њихових међусобних односа и њихове очекиване улоге у организацији
- разумевање и перцепцију времена, простора и процеса
- знање, искуство и друге потенцијале организације
- материјалне факторе и средства, дефинише однос према њима и начин управљања њима
- визију и циљеве

Ефикасност организације у великој мери зависи и од организационе културе. Под тим појмом се углавном мисли на један општи образац понашања, карактеристичне вредности и уверења припадника једне организације.

Један од битних чинилаца који утичу на то шта ће се догодити са иновацијама које се уводе у школу је организациона култура или социјална клима која је у њој створена. В. Липићник (1993., стр. 7.) сматра да се ту налази централна тачка отпора променама у свим социјалним системима, па и у школи. Разуме се да се та култура не формира издвојено од окружења у којем школа делује. Напротив, социјална клима окружења се рефлектује у великој мери на школски живот. То се у првом реду односи на исказане опште социјалне категорије, као што су вредности, ставови, норме, правила и сл. При том, треба имати на уму да је социјална култура установе релативно стабилан феномен који се не мења ни лако ни брзо.

Организациону културу сваке установе, па и школе, карактеришу неке посебности. То је пре свега, сматра С. Станичић (2011. стр. 161.), осећај припадности једној групи која има своја правила понашања и доминантне ставове. У школској зборници се формирају разне интересне групе чији су ставови о неким питањима школске организације или стручним питањима везаним за рад са ученицима различити, али већина тежи конформистичком понашању и мањину настоје да подреде. Друга одлика школе је изузетна слојевитост социјалних односа. Наставници, ученици, стручни сарадници, школска управа, родитељи, стручне установе и бирократске структуре ван школе чине школу врло сложеним механизмом у чијем је функционисању уз рационално, врло изражено емоционално понашање. Једно од школских обележја је и њена традиција. Школе са дугом традицијом, чији су полазници и особље наслеђивали одређене обрасце понашања, стандарде рада и комуникације, постају временом познате по томе. Исто су тако за социјалну климу школе битни одређени обичаји и процедуре које се годинама практикују у сарадњи са родитељима и ученицима (свечани приједи ученика на почетку школовања, обележавање важних датума, школских успеха, едуковање родитеља, опраштање са ученицима и родитељима на завршетку образовања у тој школи и сл.). Та ритуалност даје обележје свим припадницима школе. Динамичност је још једно од школских обележја. Она произилази из чињенице да у њој бораве млада бића у развоју, испуњена животном снагом, као и чињеница да свршени ученици одлазе, а на њихово место долазе други са другачијим навикама. Уз то је важно поменути противречност да су наставници непрестано у ситуацији да морају своје понашање да прилагођавају школској ситуацији и сами да буду огледало идеалног понашања које се прижељкује од ученика, чиме су често спутани да реагују у складу са својом природом. Напокон, обележје школске културе чини и њена релативна тромост када су у питању промене програмских садржаја, измене метода и облика рада у настави, сарадња са родитељима и уопште прилагођавање савременим трендовима.

4.1. Школска култура

Култура се углавном може дефинисати као општеприхваћена филозофија, идеологија или систем вредности, претпоставки, веровања, очекивања, ставова и норми једне заједнице. Она представља скуп материјалних и духовних вредности којима је човек овладао током цивилизацијског развоја.

Процес обликовања културе неке организације је сличан процесу обликовања идентитета сваког појединца, личности. Повезан је са усвајањем групних образаца мишљења, веровања и вредности, а који произилазе из групног искуства и учења и представљају резултат успешног превазилажења групних проблема чланова организације (D. Andolšek, 1995., стр. 66.).

Школска култура се може назвати и скупом решења за спољашње и унутрашње проблеме који важе за чланове неке заједнице, а сугеришу се и долазећим члановима како би се одговарајућим начином схватања и прихватања погледа и решења боље интегрисали у њима нову социјалну заједницу. Култура се развија кроз време, па током развоја поприма трајне ставове о природи ствари, истини, времену, људској природи и људским односима. Карактеристике културе у школи откривају како учесници школског живота приступају проблемима одлучивања и спровођења одлука, односно како се у тој школи одвијају догађаји поучавања и учења. Култура доноси школи стабилност и сигурност, јача ред, олакшава и оснажује предвиђања и даје смисао (С. Станичић, 2006. стр. 55.).

Осврћући се на школску културу С. Станичић (2011., стр. 380), позивајући се на разне ауторе, тврди да живот једне школе указује на свеprisутан систем вредности и обичаја који владају у њој а те су вредности уједно и култура одређене школе. Култура је заправо систем норми, вредности, веровања, традиција и обреда који настају током времена. То је систем очекивања и претпоставки које утичу на понашање школског особља и ученика. Он сматра да школска култура није статична величина. Она се константно ствара и формира интеракцијама са осталим врстама културе и генералним схватањем живота и света. Школска култура се развија и кроз међусобне односе школских радника, ученика и целе заједнице. Она постаје водила понашања свих чланова школског колектива. Култура се ствара и обликује понашањем и реаговањем особља тј. њиховом интеракцијом, као што је њихово понашање истовремено условљено културом. То је круг који се непрестано понавља.

Сви наведени фактори доприносе школској култури и сваки од њих на јединствен начин утиче на ученике, наставнике, школску управу, родитеље и све остале субјекте везане за школу. Ови односи су јединствени за сваку школу и представљају основу за њен успех или неуспех. Управо су зато истраживачи, имајући у виду карактеристичну културу на једну страну сврстали ефикасне школе (у којима преовладава позитивна школска култура и које одликује учествовање запослених у одлучивању, дељење одговорности за резултате, колегијални и генерално професионални односи у свим видовима живота и рада школе), а на другу неефикасне

школе (у којима се препознаје негативна, нездрава па и „отровна“ култура и оне су карактеристичне по неприхватању позитивних иновација, несклоности особља стручном усавршавању, нерешавању проблема и сукоба, склоност критици свега и свачега, небризи за успех и резултате ученика и слично). Из овога аутор закључује (С. Станичић, 2011., стр. 381.) како је школска култура једна од централних карактеристика образовне установе и кључ за разумевање шта она предузима како би била успешна или због чега стагнира у свом развоју. Њу чини низ норми, вредности, уверења и других културолошких обележја која одређују мисли, осећања и деловање запослених у школи.

Бројне карактеристике школске културе се могу разврстати у неколико кључних елемената. То су (K.D. Paterson, S. Kosner, 2006., стр. 250.):

- Оквир (норме, вредности и уверења)
- Производ (симболи и артефакти)
- Израз (приче и митови)
- Чин (обреди и свечаности)

Графикон 10. Елементи школске културе



Извор: Адаптирано према Paterson, K. D., Cosner S., Encyclopedia of Educational Leadership and Administration, Fenwick W. English, Thousand Oaks, 2006. стр. 250.

Сваки појединачни елемент школске културе, детаљно објашњава С. Станичић (2011., стр. 383-384.)

Оквир се односи на норме, вредности и уверења која чине школску културу. Они постоје, живе и трају као својеврсна општеприхваћена филозофија установе. Норме су (неписана) правила која снажно утичу на понашање и интеракције у школи (нпр. не каснити на посао, несебично делити своје знање и идеје са другима, бити колегијалан,

уважавати ученике...). Вредности упућују на оно што је добро, шта школа сматра важним, позитивним, корисним и вредним труда, шта поставља као своје циљеве, сврху свога рада и шта укључује у своје програме (нпр. трајно се усавршавати, свим ученицима помоћи да остваре и доживе успех у учењу). Уверења су основна сазнања о томе шта је истинито, праведно и поштено према другима (нпр. однос према ученицима неће бити условљен њиховим социјалним пореклом, наставници су одговорни за резултате ученика, са ученицима раде тако да постигну највише што им способности омогућавају).

Производ се односи на чињеницу да школска култура има своју јединствену симболику којом свом окружењу представља и презентује сврху и истиче вредност своје установе. Користи разне артефакте (освојене трофеје, слике, опрему) којима се школа поноси као постигнућима која су остварена захваљујући јединственој култури коју развија.

Израз подразумева да школе, као и друге организације, стварају и преносе приче и митове засноване на својих претходним успесима и подсећањем на остварења вредних појединаца, којима тежи да постигне културолошку идентификацију, да афирмише циљеве свог рада и постигне мотивацију запослених за бољи рад и боље резултате. Ако су те приче позитивне, онда оне подстичу, обавезују и уливају додатну енергију. Ако су негативно интониране, производе штету и обесхрабрују напор запослених.

Чин подразумева да се школска култура јача и одржава разним обредима и друштвеним свечаностима. Обреди (ритуали) се развијају и упражњавају у јединственим приликама школског живота који по начину на који се изводе постају специфичан допринос култури школе. Они се временом интегришу у рутине које прате пригодне свечаности. Као свој изворни облик слављења и величања својих успеха, као завршни чин окончања раздобља рада, годишњица, прославе важних догађаја или награђивања за јединствене заслуге, школе у оквиру своје јединствене културе развијају свечаности (церемоније). Њима се у важним приликама охрабрују и подстичу запослени, везују се за школу и њихова енергија се усмерава ка заједничкој визији.

И други аутори потенцирају на свечаностима и церемонијама, као главним обележјима школске културе (J. Kouzes, V. Posner, 2012., стр. 325.) а видљиви облик тих активности су:

- редовне прославе: на неку сезонску тему, кључне прекретнице, годишњице школе, прославе рођендана, склопљених бракова, поновна окупљања и сви они догађаји који се понављају сваке године
- церемоније одавања признања: јавни аплауз и признање за добро урађен посао, за најбољег у одељењу, за постизање одређених циљева, за достизање одређеног ранга, за добијено унапређење и сва остала постигнућа која заслужују ширу пажњу
- прославе поводом неке професионалне победе: посебене прилике за истицање заједничких успеха, као што су освајање шампионата, постизање успеха већих

од предвиђених, победа над конкуренцијом, лансирање нове услуге или увођење нове стратегије, отварање новог одељења

- церемоније у циљу утехе или опраштања: не своди се све у једном послу на победу; понекада дође до несреће или губитка. Може доћи до прекида уговора, отпуштања радника, смрти колеге, покушаја који није успео и затварања раднога места. Овакви немили догађаји могу бити обележени на начин који би запосленима помогао да се помире са губитком и лакше наставе даље.
- личне транзиције/прелази: прославе долазака и одлазака, почетака, одвајања и других животних момената током којих људи долазе и одлазе из неке школе
- алтруизам на радном месту: прославе чињења доброга за друге, сарадња у циљу помагања другима, промовисање друштвених промена, показивање захвалности и уважавања корисницима услуга
- догађаји: прославе годишњице школе, отварања, празника, прекретница; изражавање визије саме школе
- игре: подизање енергије на састанцима и конвенцијама, игре имитација и забаве, као и спортски догађаји.

4.1.1. Школска култура и промене

У школству су задњих деценија бројна настојања ради повећања успешности школа. Она углавном иду у два карактеристична правца: први делује у правцу увођења иновација које би требало да допринесу успешнијем остваривању циљева и задатака школе, док други иду у правцу утврђивања својстава успешних школа и афирмисања тих карактеристика.

К.Д. Paterson и Т.Е. Deal (1998., стр. 29.) добру школу описују као место где:

- наставници имају јасан заједнички циљ и квалитетно поучавају
- доминирају норме понашања као што су колегијалност, професионални развој и предан рад
- обредно се славе успеси ученика, иновације од стране наставника и родитељски допринос
- постоји много успеха, радости и хумора.

Исти аутори истичу како је школа са позитивном школском културом место заједничког осећања за оно што је важно, заједничке етичке бриге за колеге и заједничке обавезе помагања ученику при учењу. Школе у којима се настава обавља у култури која има ове позитивне карактеристике имају наставнике и особље које је спремно да мења устаљену праксу и спроводи реформе (1998., стр. 29.).

Са друге стране, школе са „загађеном“ или „негативном“ културом су места где:

- су наставници неспремни на промене
- је преовлађујући тон негативан и горак

- се улази са страхом и на којима се нико радо не задржава. То су места на којима негативност доминира у разговорима, међусобним односима и плановима, где се причају само приче о неуспеху
- је заједнички поглед наставника о реформама типа „и ово ће проћи“ и „ако нешто није лоше, не треба га ни мењати“
- је прави начин онај на који су се ствари изводиле пре, а не сада
- ако се у школу покушају да уведу промене, врло брзо ће се показати које су кључне одлике њене културе, биле оне позитивне или негативне (K.D. Paterson и T.E. Deal, 1998., стр. 30.)

Поред позитивне школске културе, основни услов за ефикасно креирање и имплементацију образовне политике је стварање образовног система у којем су:

- институције (школе и друге институције) способне и спремне да апсорбују промене
- промене нужно не проузрокују пад квалитета, него напротив, оне служе његовом побољшању
- стално прилагођавање према потребама потрошача и крајњих корисника поставља сталне изазове пред образовну политику тиме што поставља изазове за системско окружење школе.

Зато се проблем системских услова за стално побољшавање нивоа школа односи на две ствари: обезбеђивање квалитета унутар сваке поједине компоненте образовног система тј. унутар „ланца образовних услуга“ и механизме подршке у настојањима на побољшавању квалитета школа (П. Радо, 2002., стр. 55.).

Подударност школске културе са основним претпоставкама промена (С: Станичић, 2011., 388.) гарантује како ће се промене стварно остварити. У оним школама чија је култура у нескладу са захтевима које треба испунити како би дошло до промена, промене се сигурно неће остварити. Школску културу која омогућава промене чине:

- уважавање ученика
- демократско вођење
- учествовање запослених у одлучивању
- подела одговорности
- отвореност за иновације

Супротно, у школи са културом која не омогућава промене, оне се могу спровести само привидно, док се „испод површине“ практикују традиционалне форме рада интензитетом „не таласај“. Таква школа:

- не води бригу о потребама ученика
- има ауторитарног директора који наређује уместо да надахњује и подстиче

- прилагођава радни процес удобности запослених или обезбеђивању „реда и мира“
- иновације сматра модним хиром ограниченог трајања.

Обзиром да је настава суштински елемент образовно–васпитног процеса, школска култура се огледа у односима наставника и ученика у настави а посебно у ставовима наставника према ученицима. Зато је S. Sarason (1996., стр. 217.) издвојио карактеристична уверења наставника која фиксирају школску културу и отежавају промене. То су:

- наставник зна најбоље шта и како треба да ради
- ученици не могу конструктивно учествовати у осмишљавању поучавања
- ученици желе и очекују да наставник одреди правила игре
- ученике не занимају питања везана за организацију наставе
- ученици би требало да прихвате оно што наставник мисли да је добро или лоше али наставник не мора да прихвати оно што ученици мисле да је добро или лоше
- морална уверења одраслих се разликују од ученичких и морају бити надређена моралним вредностима ученика
- ученици не би требало да носе одговорност ако нешто нису у стању да ураде или ако не успеју да стекну одговарајуће вештине
- ако се наведено не примењује могло би доћи до хаоса

Из овога се може закључити да ако је у некој школи култура одређена наведеним схватањима, онда треба помно анализирати које се промене могу реално остварити и како им приступити. У противном промене немају изгледа за остварење а још мање за трајање. Школска култура може олакшати или отежати промене. У другом случају је потребно радити на прилагођавању, па и увођењу нове школске културе како би промене биле остварене.

4.1.2. Обликовање школске културе

Када се говори о школској култури, литература из ове области се све чешће позива на културални модел као један од модела образовног менаџмента а који спољашње окружење сматра исходиштем многих вредности и веровања која утичу на обликовање школске културе.

Одлике културалних модела су следеће (Т.Вуч, 2003., стр. 160.):

- усмерени су на вредности и веровања чланова, сматрајући да они утичу на понашање и ставове појединаца унутар школе.
- окренути су доминантној култури у организацији.
- истичу развој заједничких норми и понашања.

- претпостављају да интеракција између чланова или група у школи води према обликовању понашања које поступно поприма културалне карактеристике школе (нпр. култура тимског рада).
- сматрају да се култура исказује ритуалима и церемонијама које подупиру веровања и норме. Символише се вербално (језиком, формулацијама погледа), понашајно (ритуалима, церемонијама, правилима, интеракцијама) и материјално (простором, местима, знаменитостима, униформама и сл.)
- претпостављају постојање заслужних и зато важних појединаца (хероја и хероина) који уједињују вредности и веровања организације. Они типизирају понашања повезана са културом установе.
- свака образовна установа има своју препознатљиву културу, која је резултат испреплетених веровања, вредности и норми које у њој преовлађују.

Утврђени циљеви, мисија и визија образовно-васпитне установе, као и начин реализације истих, обликују школску културу јер подразумевају одређене јединствене вредности и ставове свих запослених у школи. Уколико су те вредности и ставови што више јединственији и прихваћенији од стране већине школског колектива, онда ће се лакше реализовати активности на путу остваривања коначног циља. У том случају неће бити непотребног расипања енергије запослених, нити погрешно схваћеног крајњег циља од стране појединаца а све активности ће бити прожете заједничком визијом и аутентичном школском културом.

Окружење у којем функционише школа утиче на вредности које ће обликовати њену школску културу. Такође, школску културу обликују искуство наставника и његов професионализам. Уколико је школска култура усаглашена и слична са вредностима и ставовима који су доминантни у окружењу, то ће односи и сарадња на релацији школа – окружење бити много успешнија и конкретнија, школа ће функционисати као отворени систем и биће прихватљивији и цењенији партнер у локалној заједници. Из тога касније произилазе све погодности и бенефиције које школа може имати од добре сарадње са локалном заједницом, првенствено у смислу веће подршке и помоћи школи од стране локалних власти и потенцијалних спонзора или донатора.

Графикон 11: Услугна организација као отворени систем



Извор: Љубојевић Ч., Менаџмент и маркетинг услуга, Желинд, Београд, 2001., стр.200.

Иначе, и педагогија као наука је подржавала тенденцију ка отварању школе и њено прерастање у отворени систем. У том смислу је било различитих предлога шта такво отварање школе подразумева али се издваја мишљење које даје Н. Поткоњак (2003., стр. 198-199) који сматра да када се говори о отвореној школи треба мислити на више подручја такве отворености. Прво, постоји неопходност унутрашње отворености под којом се подразумева отвореност за иновације, отвореност установе као система, отвореност унутрашње структуре и начина функционисања система, отвореност за нове садржаје, за њихово другачије груписање и систематизовање, за нове начине рада уз посебно наглашавање неопходности индивидуализације и диференцијације образовно-васпитног рада. Друго, мисли се на спољашњу отвореност која подразумева отвореност према животу, ближој и даљој друштвеној средини, већи степен двосмерних односа, сарадње и утицаја школе и окружења, школе и породице, школе и појединих институција које делују у локалној средини, школе и медија и сл. Трећа отвореност је према ученицима, што подразумева већи степен уважавања индивидуалних потреба и интересовања ученика, већи степен њихове активизације, већи степен изборних садржаја и активности, измену положаја ученика из искључиво објекта у субјекатско-објекатску позицију. Коначно, захтева се већа отвореност школе према наставницима а то значи већи степен њихове аутономије, слободе и самосталности у раду од програмирања садржаја, преко њиховог остваривања до утврђивања и вредновања резултата постигнутих образовно-васпитним радом.

У свему овоме, примена теоријских и практичних знања образовног менаџмента и маркетинга у образовању представљају гаранцију да је таква суштинска отвореност школе као организације, уз адекватну алокацију свих њених ресурса, заиста у пракси могућа.

4.1.3. Процена школске културе

Како би се променила или унапредила култура у школи, потребно је утврдили на ком нивоу се она налази, тј. у којим подручјима је њен ниво најбољи могући или бар задовољавајући, а у којим је потребно предузети „санационе мере“. У ту сврху се користе различити методолошки поступци и инструменти са циљем прикупљања потребних података и извођења поузданих закључака. Најчешће се ради о интервјуима, анкетама или посматрању, а њима прикупљени подаци могу бити квантитативни и квалитативни. Неки поступци су намењени брзој идентификацији стања, а неки прецизнијем утврђивању разлога и полазишта за промене у подручју школске културе. Може се процењивати култура поједине школе, али и култура школства на подручју општине или региона.

У наставку текста следи презентација једног могућег модела за процену школске културе који детаљно описује проф. С. Станичић (2011., стр. 402 – 409), а на основу предлога који даје аустралијски Центар за унапређивање школске културе (Center for Improving School Culture, SISC, 2002).

Једна од уобичајених рационалних идентификација школске културе је примена тзв. тријаже. Ради се о кратком и брзом поступку утврђивања стања школске културе у најважнијим подручјима, нпр. међу наставницима, а односи се на професионалност, колегијалност и самоодређење:

- утврђивање професионалности морало би да покаже у којој мери наставници сарађују у професионалном подручју, тј. пре свега у планирању, организовању и извођењу наставе
- процена колегијалности би требало да укаже на квалитет односа међу наставницима из чега се види колико добро међусобно сарађују, колико се међусобно подржавају, радо сусрећу, међусобно цене и сл.
- процене у подручју самоодређења указују на то како се наставници осећају у односу на укљученост у одлучивање по питањима школе, јесу ли у школи зато јер то желе или зато јер морају, усавршавају ли се јер желе стварно професионално да раде или зато што их на то тера закон и сл.

Ради се о серији кратких питања на која запослени (пре свега наставници) одговарају проценом на понуђеној скали од 1 (никад) до 5 (увек). На основу добијених резултата, школа односно њена управа, могу да закључе хоће ли ићи у обухватније утврђивање школске културе или не.

У тријажном упитнику, уз свако питање треба понудити избор могућих одговора у распону: 1 – никад, 2 – ретко, 3 – понекад, 4 – често, 5 – увек.

Професионалност:

- наставници и сарадници расправљају о стратегијама и програмима поучавања.
- наставници и стручни сарадници заједно израђују распоред рада.
- наставници и стручни сарадници су укључени у процес одлучивања о стручним питањима (уџбеницима, наставним средствима и сл.).
- правила понашања у школи (школски ред) резултат су уверења запослених.
- распоред рада у настави и другим активностима заснива се на интересима школе, а не на захтевима појединаца.

Колегијалност:

- наставници и други запослени се често присећају догађаја који сведоче о вредности њихове школе.
- наставници и други запослени се радо сусрећу и посећују ван школе.
- наша је школа у пуном смислу речи заједница запослених.
- распоред рада подстиче комуникацију наставника и других запослених.
- наша школа подржава и подстиче размену стручних идеја међу запосленима.

- негује се богата и снажна традиција ритуала, одржавају прославе, славе, додељују признања, цене постигнућа.

Самоодређење:

- наше наставничко веће на могуће проблеме делује превентивно уместо да чека, па исправља.
- запослени у нашој школи су међусобно повезани и уважавају једни друге.
- наставници и стручни сарадници трагају за алтернативним решењима васпитних и образовних питања, уместо да стално примењују иста решења.
- наставници и стручни сарадници теже да анализирају проблеме, уместо да за њих окривљују друге.
- по питањима везаним за наставу, наставници и стручни сарадници компетентно доносе одлуке, уместо да чекају да им саветници/надзорници одреде правила стручног рада.
- запослени су изабрали нашу школу зато јер им је задовољство да раде у њој.

Резултати су могући у распону од 17 (најниже) до 85 (највише). Оријентација би могла бити следећа:

- ако су резултати између 17 и 40, значи како је стање у школи критично и потребно је приступити анализи целокупне ситуације и санирању школске културе.
- ако су резултати између 41 и 60, то би могло да значи како су потребна побољшања, па би било корисно утврдити подручја на којима је та побољшања потребно урадити.
- резултати између 61 и 85 указују на позитивну школску културу коју је потребно одржавати и можда унапређивати у неким подручјима.

Ако су резултати брзе процене школске културе такви да упућују на нека критична подручја, потребно је приступити прецизнијем истраживању. У ту сврху је могуће користити више различитих поступака и инструмената. У наставку доносимо извод из једног приступа истраживању школске културе који се већ више од десет година користи у више америчких држава. Примена је показала како прилично добро открива проблеме у подручју школске културе, а рационалан је у примени. Остварује се у пет корака:

- разговор (интервју),
- посматрање,
- упитник (анкета),

- вредновање
- извештавање.

Предвиђено је као спољашњи увид у културу школе, тј. испитивачи не би требало да су из школе у којој се спроводи истраживање.

1. корак - разговор (интервју)

Испитивачима се сугерише да:

- обезбеде одговарајући простор за разговор;
- насумице изаберу по 5 до 8 кандидата за разговор међу наставницима, ученицима и родитељима и са сваком групом одвојено разговарају;
- са сваком групом разговарају по два испитивача који ће претходно да објасне сврху разговора и начин коришћења добијених информација;
- одреде унапред ко ће постављати која питања у вези са школском културом и евидентирати одговоре;
- постављају питања која подстичу позитивну слику будућности као што су нпр:
 - Кад сте се јутрос пробудили и сетили још једног дана у овој школи (као наставник, ученик, родитељ), које је осећање преовладало у вама?
 - Шта је условило да се тако осећате?
 - Размислите о вашим емоцијама у прошлој седмици. Откријте када сте се осећали срећно, а када тужно?
 - Шта би вас подстакло да се наредне седмице осетите врло срећно у школи?
- забележе како људи уче једни од других, помоћу следећих питања:
 - Сетите се начина којим сте успешније радили прошле године. Шта данас радите другачије или боље?
 - Шта вас је покретало и ко је допринео вашем напретку?
 - На који бисте начин желели да радите следеће године. Како бисте то постигли?
- испитивачи да уђу у суштину индивидуализације поучавања и постигнућа ученика. Одговори би требало да указују на проблеме везане уз навике учења и недостатак родитељске бриге. Питања би могла бити:
 - Колико су се ученици променили/напредовали задњих година?
 - Уколико су напредовали, шта је то што сте учинили да би се то догодило? Како сте успели да остварите приступ сваком ученику?
 - Када бисте имали моћ да данашњи дан учините даном најбоље наставе, шта бисте учинили?

- Како можемо да постигнемо да се наставници међусобно зближе и пружају подршку једни другима?
- Који су светли тренуци ваше наставе и шта можете да учините како би их чешће доживели?
- Како наставници могу да допринесу достојанству и уважавању ненаставног особља?
- анализирају белешке тако што утврде постојање или недостатак професионалне сарадње, колегијалности и самоодређења.

2. корак - Посматрање

Испитивачи неформално посматрају догађаје у школи. Ова посматрања се допуњавају разговорима са ученицима, наставницима и другим запосленима. Испитивачима се сугерише да:

- више пута прошетају школским просторима и утврде постојање доказа о успешности школе и њених субјеката;
- разговарају са репрезентативним узорком ученика и запослених;
- пронађу специфичне примере за 13 карактеристика назначених у Подсетнику за посматрање, забележе позитиве и негативне примере и одреде степен њиховог постојања у школи.
- Испитивачи анализирају своје белешке на заједничком састанку након посматрања.

Подсетник за посматрање (испод сваке тачке подсетника, оставите себи довољно места за белешке)

- Колегијалност. Начин како се запослени понашају једни према другима (уважавање и склад, на супрот неуважавању и нескладу).
- Делотворност. Осећај способности и могућности утицаја на одлуке (живе ли људи беспомоћно са проблемима или их решавају).
- Висока очекивања за себе и друге. Квалитет се признаје, цени и награђује.
- Експериментсрање и предузетност. Богатство нових идеја и инвентивност.
- Искреност и поверење. Учесници верују директору и једни другима на основу усклађености између њихове речи и дела.
- Конкретна подршка. Напори око унапређивања су реални и са богатим финансијским средствима која сви настоје да прибаве.
- Напредак се препознаје и цени. Људи се осећају посебно цењеним, па тако и поступају.
- Хумор. Пажња се изражава и шалама на примерен начин.

- Заједничко одлучивање. Они на које се одлуке односе, заједно их доносе.
- Заједничка визија. Учесници разумеју шта је важно и избегавају тривијалне одлуке.
- Традиција. Школа има прославе и церемоније које су значајне за школску заједницу.
- Отворена и искрена комуникација. Информисање у школи се остварује формалним и неформалним путем и свако добија информацију коју треба да има.
- Метафоре и приче. Постоје докази о вредним поступцима појединаца у школи на шта се често подсећа.

3. корак - упитник

Испитивачима се сугерише да:

- замоле представнике свих субјеката школске заједнице (ученике, родитеље, наставнике) да учествују у попуњавању упитника;
- нагласе како је упитник анониман;
- анкетирање треба рационално организовати;
- упитници морају да се прикупе одмах након испуњавања;
- тим за развој школе обрађује и упоређује резултате појединих група (ученика, родитеља, наставника, административног и техничког особља)

Свако од 13 питања из Упитника о школској култури обрађује се на следећи начин:

Пример 1. питања:

За постојање, четворо људи је заокружило 2, осам 3, двоје 4, осам 5, а двоје људи је заокружило 6. Укупан збир је 92. Овај збир се подели са бројем испитаника (нпр. 24) и то је једнако 3,8. У рубрици важност двоје људи заокружило је 5, троје 6, десет људи заокружило је 8, седам 9, а двоје 10. Збир износи 191, што подељено са 24 износи 7,9. Разлика између важности и постојања износи 4,1 (тј. 7,9-3,8). Закључак: Људима је важно демократско одлучивање, а то се очигледно на ради. Ова школа мора да реши проблем демократског одлучивања.

4. корак - вредновање

Испитивачима се сугерише да:

- анализирају податке и утврде предности и слабости,
- систематизују резултате анализе у приказ школске културе одговарајући на питања као што су:
 - Који специфични коментари указују на професионалну сарадњу у овој школи?
 - Шта упућује на закључак како је у школи снажно изражена колегијалност?

- Који одговори сигнализирају недостатак ефикасности?
- Колики је несклад између постојећег и важног у анкети?
- У којој мери се резултати анкете подударају са информацијама добијеним у интервјуима и посматрањима?
- Који се трендови или питања препознају у прикупљеним подацима?
- Уколико нема специфичних примера професионалне сарадње, колегијалности и самоодређења тада се указује на оно што је нездраво у тој култури и што кочи напредак, нпр:
 - Кад наставници кажу како се осећају изоловано и желе да проводе више времена са колегама, тада је очигледан недостатак прилике за колегијално ангажовање.
 - Уколико наставници не могу да дефинишу извор помоћи кад се ради о проблемима поучавања, тада постоји проблем у професионалној сарадњи.
 - Учестале притужбе на бирократију, централизовану политику и растуће захтеве министарства
- указују на недостатак самоодређења и ефикасности.
- презентују писани приказ тиму за унапређивање школе и управи, пре него што направе усмену презентацију за школску заједницу.

5. корак - извештавање

Испитивачима се сугерише да:

- искористе седницу наставничког већа или родитељски састанак како би известили о резултатима;
- извештајна презентација нека траје један сат или мање;
- Кад имамо два или више испитивача, тада један отвара састанак навођењем занимљивих одговора из интервјуа.
- други испитивач презентује белешке учињене током посматрања укључујући коментаре и резиме расправа. Ти коментари одговарају на питања:
 - Како људи поступају једни према другима?
 - Какве типове понашања запослени практикују са ученицима?
 - Колико се школа осећа привлачном?
 - Који су докази сарадње, колегијалности и ефикасности?
- прикажу информације добијене анкетом наглашавајући веће разлике између онога колико нешто постоји и колико је важно;

- закључе са четири или пет препорука за побољшање. Испитивачи могу да се договоре и да раде са тимом за напредовање школе како би помогли у планирању и имплементацији побољшања школске културе;
- помогну у расправи о унапређивању рада школе што ће укључити све субјекте школске заједнице, нпр. питањима:
 - Која се подручја наше школске културе чине најјачима и зашто?
 - Што ми као школска заједница можемо учинити да сачувамо и /или побољшамо та својства?
 - Побољшање којих подручја школске културе представља највећи изазов?
 - Шта ми као школска заједница можемо да учинимо за побољшање тих подручја?
- кад извештавају школску заједницу, нека истакну позитивне стране њихове школске културе.

Можемо закључити како је феномен школске културе већ деценијама актуелан у педагошкој теорији, а у новије време афирмише се и у школској пракси. Иако постоје бројне недоследности концептуалне и термилошке природе, школска култура постаје један од најрелевантнијих чинилаца који отвара нове могућности утицаја на школску стварност и битне помаке у квалитету васпитно-образовног процеса.

У овом осврту на школску културу смо објаснили термине и развој тог феномена. Објаснили смо елементе који стварају школску културу и њихов утицај на прихватање промена и унапређивање квалитета рада. Имајући у виду утицај директора и стручних сарадника на живот, рад и резултате школе, указали смо на њихове улоге, функције и подручја рада којима могу више да допринесу унапређивању педагошке културе и побољшању школе у целини. Како бисмо допринели оперативности, приказали смо могуће инструменте за идентификацију школске културе и понудили их ради примене у школској пракси. Њихова примена и анализа су први кораци у покушајима унапређивања радне и педагошке културе, а тиме и кретања путем ка успешној школи.

Закључно можемо рећи како је један од најприхватљивијих погледа на школску културу онај који је види као холистички ентитет који прожима све поре школе, читав школски живот и рад. У њеном стварању и развоју учествују сви запослени као и школско окружење. Како снажно утиче на педагошки процес и резултате школе, њено унапређивање је директно у функцији тог процеса и резултата који се њим остварују. Развој и унапређивање је основна сврха руководеће функције директора и развојне улоге стручних сарадника. Они су у прилици да повежу живот школе и њене учеснике око неких позитивних вредности и афирмисати их као прилику за повећање ефикасности и успеха школе, а такође треба да гледају на подручје школске културе као на поље деловања на путу остваривања жељених циљева своје установе.

4.2. Школа као организација која учи

Увек актуелно питање стручног усавршавања и професионалног развоја запослених у области образовања у нашој земљи је одређеним правилницима и другом законском регулативом већ неко време дефинисано и системски уређено.

Време је да се ово питање прошири на школу, посматрану као организацију, која има императив свог развоја и усавршавања. У време данашњих убрзаних и бројних промена у области друштва, привреде, информатике и нових сазнања, остајање школе ван контекста „организације која учи“ подразумевало би њен крај као образовно-васпитне институције и губљење корака са савременим светом који је окружује и чији је она нераскидиви део.

Први корак ка настојањима да се школа дефинише као организација која учи јесте њено инсистирање на стручном усавршавању својих запослених и улагању у њихов професионални развој. Укратко, услов свих услова је развој сопствених кадрова, односно развој оног највреднијег ресурса којим свака школа располаже.

Као што је у професионалном смислу може развијати индивидуа, тако се може развијати и организација. Као што се у професионалном смислу може развијати сваки наставник, тако се може развијати и школа као организација.

М. Петковић, Н. Јањићијевић и Б. Богићевић Миликић (2008., стр. 415.) говоре о организационом учењу као социјалном процесу које увек укључује више људи, тако да у организацији постоје четири основна облика стварања организационог знања:

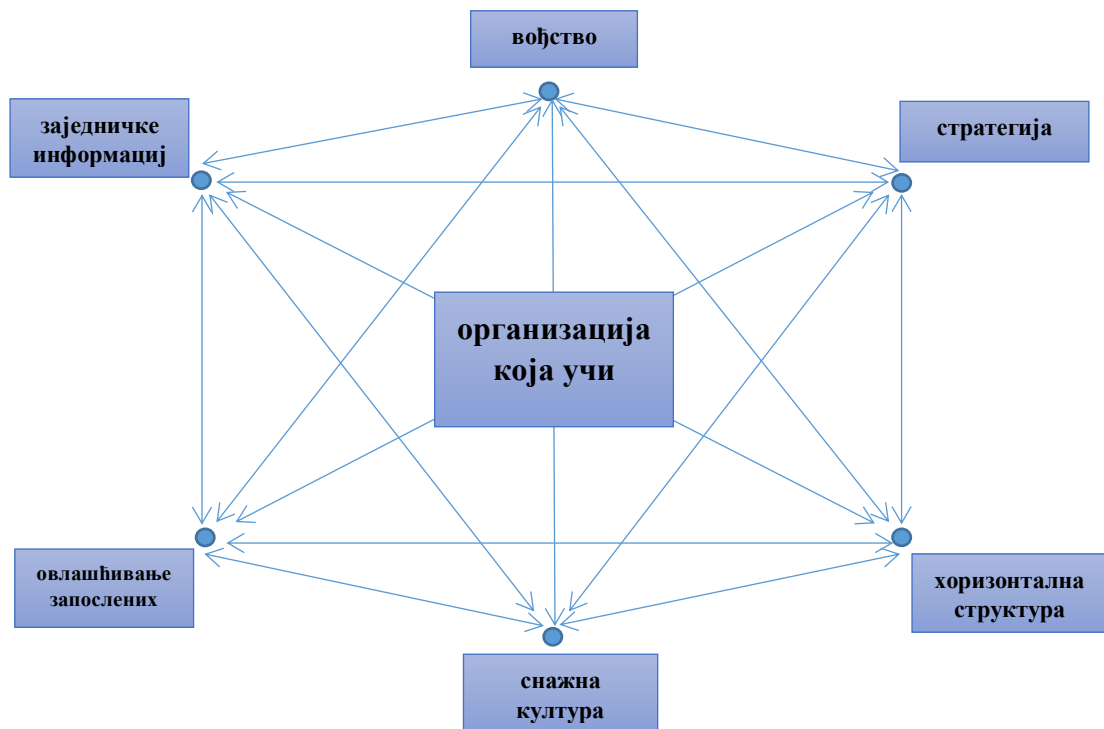
- социјализација која се односи на пренос имплицитног знања у организацији кроз размену искустава. Та размена знања се у учењу одвија кроз посматрање, имитирање и праксу. Очигледан пример за ово је преношење знања са искуснијег запосленог на млађег запосленог, најчешће без објашњења, где млађи запослени у процесу социјалне интеракције упија знање свог искуснијег и старијег колеге.
- екстернализација која представља конверзију или претварање имплицитног (субјективног) знања у експлицитно (објективно) знање у форми метафора, модела, концепата и једначина. То је начин на који се знање које поседују само појединци у организацији претвара у опште добро организације.
- комбиновани метод обухвата систематизовање експлицитних концепата у систем знања кроз анализу, категоризацију и употребу информација на нов начин. Комбиновањем постојећих знања може да се створи ново знање. Након процеса комбиновања експлицитно знање постаје јасније, доступније запосленима и практичније за употребу.
- интернализација је облик конверзије знања у организацији у којем се експлицитно знање претвара у имплицитно коришћењем метода обуке запослених као што су активно учење, симулације, стицање искустава на рацном месту и слично

Да би свака организација па и школа постала организација која учи у њој мора доћи до увођења специфичних промена и те промене се првенствено односе на следеће области (L.Mullins, 1999., стр. 54.):

- вођство. Оно има значајну улогу у креирању и развоју организације која учи. Најзначајније улоге вођа у оваквим организацијама су креирање заједничке визије, пројектовање структуре и усмеравање следбеника.
- хоризонтална структура. Организација која учи користи хоризонталне везе и концепте у којима је предност дата тимовима. Тимови доносе одлуке и преузимају одговорност за многе сегменте рада и развоја организације.
- овлашћивање запослених. Успешне организације постижу врхунске перформансе захваљујући људима којима верују и које овлашћују. Овлашћивање подразумева да се запосленима даје моћ, слобода, знање и вештине да доносе одлуке и ефективно их извршавају. Примарни извор снаге за вође су људи са којима они раде и којима не ограничавају њихов распон активности. Вође се добро односе према запосленима, обезбеђују им сигурност запослења, различите облике обуке и лични развој. Запослени се баве променама, решавају проблеме који се појављују приликом остваривања визије, партиципирају у одлучивању и одговорности, чиме повећавају капацитет знања организацији.
- комуницирање, размена информација. Запослени треба да познају функционисање целе организације као и њених делова, а за то су неопходне информације. За организације које уче је карактеристично да су преплављене информацијама које се преносе и размењују између запослених отвореним комуникацијама и електронским комуникацијама.
- стратегија. У организацији која учи, на општу визију и правац развоја организације, на стратегију и контролисање, не утичу само вође већ и запослени. Стратегија настаје из дискусије запослених. Запослени који су у додиру са окружењем идентификују потребе и решења, преносећи те идеје у организацију, како би се о њима дискутовало.
- снажна култура. Организациона култура је темељ организације која учи а која обухвата кључне вредности, веровања, разумевања и норме које деле чланови организације. Култура укључује снажне вредности у следеће три области: целина је значајнија од делова и границе између делова су минимизирани; култура истиче заједништво; култура вреднује унапређење и адаптацију. Делови организације доприносе целини достизању визије организације. Запослени не задржавају информације за себе и између њих нема баријера. Присутна је клима отворених комуникација а проблеми, грешке и поуке се не крију већ се размењују. Култура оваквих организација креира осећај заједништва, саучесништва и узајамне бриге. У таквој организацији се одбацују активности које доприносе стварању разлика између људи. Они се третирају са поштовањем и зато дају организацији свој максимални допринос. Запослени истражују друге организације и упоређују се са најбољима (Benchmarking процес). Људе који су

креатори нових идеја, унапређења и промена, култура организације препознаје и награђује.

Графикон 12: Основни елементи организације која учи



Извор: L. Muullins, *Management and Organizational Behaviour*, London, 1999., стр. 54

Н.Јанићијевић (2008., стр. 395.) наводи широк спектар најзначајнијих културних компоненти организације која учи, а то су:

- отвореност према окружењу (отвореност према утицајима из окружења мора да карактеришу организацију која учи)
- оријентација на креирање вредности (непрекидно учење подразумева стварање најбоље вредности као крајњег циља)
- прихватање ризика (свако учење прати прихватање ризика могућих грешака што подразумева да тамо где нема ризика нема ни учења)
- оријентација на питања и проблеме (закључивање и расуђивање запослених треба да се заснива на стварним чињеницама а не на политичким интересима, статусу и слично)
- оријентација на истраживање (култура организације која учи треба да се заснива на склоности запослених да стално истражују, постављају питања и прикупљају податке ради унапређења развоја организације)
- толеранција грешака и учење из њих (грешке су неминовне, неизбежне и представљају лепу прилику да се нешто ново научи)

- отвореност у интерној комуникацији (отвореност подразумева да се све информације у организацији морају делити са свима а да се при том не користе као извор моћи)
- позитиван став према променама (култура организације која учи мора да садржи и позитиван став према променама јер организације уче да би се мењале и уводиле новине)
- системска перспектива (та перспектива подразумева способност да свако у организацији анализира проблеме у организацији са аспекта организације као целине)
- развој људи (најзначајнија компонента културе организације која учи јесте став да је развој њених чланова у најбољем интересу саме организације и да може остварити конкурентску предност само уколико обезбеди најбоље услове за развој својих запослених).

Управо поменути развој људи, ће се реализовати применом одређених метода управљања знањем или организационим учењем који су у пракси показали добре резултате а које систематизује J.Child (2005., стр. 32.) и који су у потпуности применљиви на област образовања и на школу као организацију која учи:

- рефлексije, анализе. Овај метод се користи за претварање имплицитног у експлицитно знање, као и за стварање новог знања. Лица која су радила на одређеном пројекту систематски анализирају своје искуство и затим га обликују у одређене закључке у облику писаних докумената. То су драгоцене сазнања која се по потреби могу користити и након одређеног времена. Рефлексије и анализе неког посла могу да буду индивидуалне и тимске.
- дискусије, конференције. Овај метод подразумева стварање и утврђивање постојећег знања и његов пренос кроз организацију. Ове дискусије могу бити организоване на различите начине. Запослени и руководиоци треба да отворено и искрено дискутују о проблемима са којима се сусрећу у свакодневном раду и да своја искуства, знања и информације размењују између себе.
- извештаји. Извештавање је писмено и оно може да буде после свакодневних активности, са научних или стручних скупова и слично. Само извештаји који су систематски обрађени, прикупљени, сортирани и доступни свим запосленима производе ново знање које доприноси изградњи кључних компетентности организације.
- организацијска библиотека. Веома је значајно оформити базу знања у организацији у облику библиотеке или у електронском облику и обезбедити њено једноставно и ефикасно коришћење и допуњавање. Концентрисање докумената, анализа, извештаја, приручника и слично на једном месту може да утиче на повећање количине знања и на његову употребну вредност а посебно у организацијама које зависе од количине знања која су њиховим запосленима потребна у раду.
- упутства, приручници, процедуре. Неопходно је да искусни стручњаци у организацији своја знања преточе у писане документе који се одлажу у

организациску библиотеку и на тај начин постају доступни свима којима су потребна. Сва нова и значајна знања треба забележити у неком облику упутства, приручника, процедура и слично која ће се моћи користити у будућности.

- интранет. Пожељно је да свака организација има интерну електронску комуникацију која знатно повећава коришћење постојећег и креирање новог знања. Интерна електронска мрежа својом брзином и доступношћу информација омогућава интегрисање постојећег знања.
- benchmarking, обиласци. Метода benchmarking-а је облик идентификовања новог знања у једној организацији путем анализе искуства неке друге организације. Најбољи модели за анализу су организације које су лидери у области интересовања неке организације. Међутим, приступ тим организацијама врло често није могућ, па се због тога у пракси примењује једна варијанта benchmarking-а у којој се стручњаци из једног дела организације воде у обилазак или студијску посету другом делу организације у току које се размењују искуства.
- менторство. То је метода којом се имплицитно знање којим располаже ментор (искуснији запослени) претвара у имплицитно знање ученика (млађи запослени). Успех овог метода у највећој мери зависи од мотивисаности ментора да пренесе своја знања и способности ученика да преузме та знања.
- ротација, обиласци. Ротацијом запослених са једног на друго радно место разбијају се стереотипи и отвара простор за креативно размишљање што знатно доприноси комбиновању и ширењу знања. Нови запослени на новом радном месту доноси са собом одређена знања и своје организацијске целине а по повратку носи нека нова знања са радног места на којем је привремено радио.
- интерактивно рачунарско моделирање, лабораторија. Комбинација постојећих знања и артикулација имплицитних знања може се вршити применом развијених рачунарских програма за индивидуално и групно развијање менталних модела неких проблема. Рачунарске лабораторије могу се користити и за вежбање и експериментисање, чиме се знање претвара у понашање.

4.3. Маркетиншка култура

Новонастали проблеми са којима се данашња школа суочава, условили су потребу да се ради на развијању ефикасније комуникације између школе и корисника услуга, да се изграђује добар имиџ и позитивна клима и култура у школи, као и да сама школа као организација буде што ефикаснија.

Један од посебних облика организационе културе је маркетиншка култура.

Ј. Павичић (2001., стр. 103.), прилагођавајући разне дефиниције примену маркетинга односно маркетиншку оријентацију непрофитне организације дефинише као: организацијску културу која најефикасније обликује понашање које је потребно за „стварање супериорне вредности за кориснике и за континуирано супериорно

деловање“. Он наводи, на основу резултата неких емпиријских истраживања, да су организације које се системски користе маркетингом тј. „маркетиншки су оријентисане“ у свом деловању остварују боље резултате у односу на циљне групе којима се обраћају од оних које маркетинг ретко или спорадично примењују или га уопште не примењују.

Ј. Куревић (2007., стр. 21-22.) , позивајући се на друге ауторе (N. Foskett, 1998.) даје критеријуме за дефинисање нивоа маркетиншке културе и дели их на четири подручја:

- брига за односе, која подразумева разумевање маркетинга како код вођства тако и код особља, позитиван однос према улози маркетинга, комуницирање и консултовање између унутрашњих корисника и вођства, стопу заједничког договарања о школском особљу и попуњавање особља за маркетинг
- ниво организацијског система који подразумева концепт система одговорности и одлучивања, укљученост маркетинга у буџетски систем школе и школско планирање, као и систем евалуације маркетинга
- промотивна оруђа за обезбеђивање промотивних метода и разумевање промотивног смисла
- аналитичка оруђа која наглашавају свесност о спољашњој маркетиншкој околини и о унутрашњим предностима и ограничењима.

Маркетиншка култура се огледа у квалитету рада, задовољству ученика, родитеља и наставника, у међусобним односима, конкурентности, организованости, интерној комуникацији и иновативности (V.Logaj i dr., 2006, стр. 6.). Аутори сматрају да је посебна практична вредност маркетиншке културе што може имати важну улогу у превенцији неких актуелних проблема у школи као што су разни облици насиља, изостајање са наставе, немотивисаност и осипање ученика, а истовремено може да повећа идентификацију наставника и ученика са школом и ојача положај школе у локалној заједници.

Маркетиншка култура са собом подразумева одређене вредности које су усмерене ка унапређивању стандарда квалитета у смислу инсистирања да су квалитет услуге и задовољство корисника услуга школе основни услов који омогућава опстанак и развој школе у тржишном окружењу. Маркетиншка култура значи да установа реагује на промене у окружењу и измењене потребе својих корисника а да су сви запослени спремни да раде у правцу задовољења потреба својих корисника.

Бављење, проучавање и наглашавање неопходности за развијањем маркетиншке културе у школи, представља рационалан и практичан одговор на све негативне појаве које карактеришу школу, од препознатљивог бирократизма, администрирања, спорог реаговања на промене, затворености у себе, до последица демографских промена које се огледају у смањењу броја уписаних ученика. Маркетиншка култура се према школи односи као према „организацији која учи“ и помаже јој да адекватно реагује и боље функционише у условима тржишног пословања где је темељ сваког успеха флексибилност, ефикасност, квалитет и брзо реаговање на промене.

Школе у оквиру националних професионалних стандарда, етичких норми и интерних стандарда креирају своју културу, о њој разговарају и у њој живе. Маркетиншка култура означава вредности школе које се у појавном облику примећују у њеном деловању тако да најбоље задовољавају постојеће потребе, жеље и очекивања њених заинтересованих учесника и у окружењу развија нове потребе. Маркетиншка култура значи усмереност како ка интерним (запосленима) тако и ка екстерним (ученици, родитељи, локална заједница) корисницима услуга школе и њиховим потребама. То значи да се потребе задовољавају на такав начин да су испуњени или премашени стандарди квалитета и да је постигнуто највеће задовољство свих корисника.

Један од ретких аутора из региона који се бавио истраживањем маркетиншке културе А. Бајрић, у својим анализама (2008, стр. 52.) закључује да је маркетиншка култура на доста ниском нивоу и да су истраживања у овој области изузетно оскудна. Он из праксе закључује да неке школе користе поједине маркетиншке инструменте у маркетинг комуникацији са околином и циљаним групама а неке школе то раде не знајући да је то маркетинг комуницирање. Интензитет те комуникације се посебно повећава између средњих школа и ученика завршних разреда основних школа и њихових родитеља са циљем да те ученике упишу у своју школу. Он примећује да неке школе у маркетинг комуницирању посебно вешто користе постигнуте резултате у учењу на општинским, републичким и међународним такмичењима. Школе које не упишу довољан број ученика предузимају неке маркетиншке активности углавном понудом нових програма али без довољног истраживања и анализе потреба корисника својих услуга. Маркетинг комуникација се углавном своди на оглашавање неке презентације, поделу писаних градива и сл., али, генерално, школе и даље остављају утисак да су успаване и не реагују адекватно на промене у ширем и ужем окружењу.

5. РУКОВОЂЕЊЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Тежња за креирањем образовног система који би био високо квалитетан, демократски и професионалан, подразумева да тај систем првенствено мора да буде отворен и богат информацијама. Зато је неопходно улагање планских и систематских напора у 5 кључних области:

- побољшање квалитета управљања и руковођења у образовању
- стварање услова за подстицање образовне одговорности
- изградња механизма за обезбеђивање квалитета кроз систем
- укључивање интересних група и појединаца и отварање простора за јавну расправу о политици образовања
- стручно оспособљавање учесника у образовном сектору (П. Радо, 2002, стр. 48.).

Петер Радо, аутор који се бавио питањима транзиције у образовању и питањима креирања образовних политика у некадашњим европским социјалистичким земљама, међу којима и нашом, од свих кључних услова за образовну реформу на прво место ставља питање побољшавања квалитета управљања и руковођења у образовању. Управо је ова област код нас годинама била запостављена, без реформи и иновација, свесно игноришући практичне и теоријске позитивне резултате који су били остваривани у области управљања и руковођења образовањем у западним државама. У таквом амбијенту, сасвим је јасно, није било никаквих шанси да најновија научна сазнања из области образовног менаџмента или маркетинга у образовању нађу простор и заживе у овдашњем образовном систему.

Данас у нашем образовном систему руководећу улогу у области образовања и васпитања обављају сви они који се брину за функционисање образовне институције или установе, настојећи да што рационалније искористе све њене ресурсе. Ту улогу, уз остале, имају министар просвете, његови помоћници и начелници разних институција у просветној делатности, па све до директора васпитних и образовних установа и њихових заменика или помоћника.

Сагледавање ефикасности и ефективности образовног система показује неопходност да се приступи променама и реформама уз посебну обазривост приликом избора управљачких и руководећих органа у образовању, професионалаца чије ће одговарајуће компетенције бити основни предуслов на путу креирања успешне школе и примену најновијих практичних и теоријских сазнања у све области живота и рада школе.

Из таквих ставова се профилишу захтеви данашњем директору школе. Од њега се тражи да:

- води школу према битно промењеним циљевима и у знатно измењеним условима остваривања образовања,

- напусти свој стари профил службеника државне бирократије и трансформисати се у јавну функцију којој приоритетне циљеве одређују корисници услуга његове школе
- пронађе примерене начине вођења у школи која осим поучавања ученика, функционише као организација која и сама учи (New School Management Approaches, 2001. стр. 7.).

Измењени услови у остваривању образовања се односе на повећану аутономији и децентрализацију у школама, што доноси директорима другачије захтеве у вези са дефинисањем циљева. Они помоћу циљева треба да конкретније дефинишу визију своје школе а тиме индиректно да дефинишу ефикасније управљање и руковођење.

Данас школска пракса показује да су школске визије, у ствари, циљеви који су само преписани из званичних државних просветних докумената. Школски циљеви су под утицајем ширег друштвеног окружења, које често доводи у питање одрживост и остварљивост индивидуалних и оригиналних школских визија. Држава доноси национални курикулум, а прописи остављају мало простора школама за одлучивање о својим образовним циљевима. Зато школе и даље имају обавезу тумачења и спровођења наредби добијених од државе, а много ређе ће своје циљеве утврђивати на основу процене потреба својих полазника. Тако се затвара круг у коме испада да визија школе је и даље заправо визија владине просветне политике а мање резултат размишљања школе о својој жељеној будућности. Децентрализација у образовању и аутономија школа, ипак отварају више простора одређивању циљева и њиховој операционализацији на нивоу сваке појединачне образовно-васпитне установе. Развојно планирање које се задњих година све више афирмише у школској пракси, пружа солидан ослонац образовном менаџменту у пројектовању развоја и што аутономнијем дефинисању мисије и циљева а у складу са прокламованом државном образовном политиком.

Суштинско питање за руководиоца школе је у ком степену је ограничен да мења и модификује званичну образовну политику, позивајући се на принципе аутономије и децентрализације и да у школи којом руководи уводи оригиналне приступе. Ограничење од стране државе негативно се одражава на смањивање његове креативности и иновативности коју би руководилац могао да имплементира у образовно-васпитној пракси. Да ипак не би дошло до неких кретања у погрешном смеру, држава кроз своје просветне институције и просветне инспекције врши редовну контролу да ли и у којој мери школа у пракси спроводи циљеве прописане државне образовне стратегије.

5.1. Руковођење у основној школи

Данашњи директори образовно васпитних установа имају велику одговорност за руководеће и административне послове као и за педагошко вођство. Промене које се убрзано дешавају и у образовном и у друштвеном амбијенту неминовно утичу и на функционисање образовно васпитних институција. Многе појаве и процеси (повећана аутономија, децентрализација, професионализација позива, повећана одговорност), намећу потребу за ефикаснијим и квалитетнијим вођењем и управљањем у овој области. Питање ефикасног и квалитетног оспособљавања и усавршавања постојећих и потенцијалних руководилаца у области образовања и васпитања је кључно питање везано за област побољшавања квалитета управљања и руковођења у образовању.

Поред суштинског теоријског питања да ли је директор школе функција или професија, савремени директор основне школе је суочен са бројним практичним проблемима и недоумицама у свом раду који се евидентирају још пре тренутка избора и именовања на функцију и односе се на питање развоја компетенција, обуке, неизвесности при престанку обављања функције, финансијске мотивације, аутономије у свом раду и др. Код нас су законом прописани услови за избор директора врло поједностављени тако да то може бити било који члан школског колектива из реда наставног особља са најмање 5 година радног искуства у области васпитања и образовања. Тако широко постављен критеријум омогућава да често до руководеће позиције не стигну они најбољи и најкомпетентнији, већ они који кроз одређене институције (Школски одбор, Министарство просвете) обезбеде себи подршку. Последњих година је уочљиво, а то бројни примери показују, наглашавање феномена политичке подобности будућег директора, односно подршка и давање сагласности на избор од стране владајућих политичких структура и центара моћи. Тако се у практичном смислу на апсурдан начин ова врста подршке данас претпоставља као одлучујући критеријум приликом избора директора основне школе.

На какав год начин да је директор дошао на функцију, он се од првог дана суочава са бројним обавезама и одговорностима које се односе на финансијско, законодавно и програмско руковођење школом. Како на ту функцију долазе лица која су по свом формалном образовању из реда тзв. наставничких професија, јасно је да немају никаква претходна искуства са пословима који се тичу финансијског управљања (израда и реализација финансијског плана, предлог финансијског плана, измена финансијског плана и сл.) а у тој области на себе преузимају одговорност. Слично је и када је у питању одговорност за обезбеђивање услова за законито функционисање школе, где су бројна законодавна акта која уређују рад школе (Закон о основама система образовања и васпитања, Закон о основном образовању и васпитању, Закон о раду и др.) сваком новом директору углавном непознати. Зато се он мора ослонити на тим својих сарадника који су надлежни за наведене области рада (шеф рачуноводства, правник), указати им пуно поверење али свесно преузети највећу одговорност за области за које није стручњак и у које се не разуме. Само сарадњом и поверењем према свом најближем тиму сарадника може компензовати своје недостатке у познавању

финансија и права. Наравно, директор на себе пружима задатак да се континуирано упознаје и учи о наведеним областима, без очекивања да ће постати експерт за њих, али бар до нивоа који подразумева разумевање суштине, основних поставки и процедура у области финансија и права.

Другачији је случај када су у питању његове менаџерске способности за руковођење школом. У условима без икакве обуке и оспособљавања пре доласка на функцију, ово поље рада ће вршити на основу свог личног талента, способности и искуства. И у овој области ће преузети пуну одговорност за сва питања везана за успешно планирање, вођење, управљање ресурсима и сл. Обимност и сложеност овог посла, праћеног превеликим администрирањем, директор може смањити ангажовањем тима најближих сарадника којима је претходно, у складу са законским овлашћењима, извршио прераспodelу обавеза и одговорности. У свему томе директор може очекивати помоћ и стручне сугестије од локалног просветног инспектора или од просветних саветника из надлежне Школске управе, али и од старијих, искуснијих колега из других школа чија се помоћ иначе најрадије прихвата а савети сматрају најкориснијим. Ово учење од других и јесте тренутно једини начин на који нови директор може учити и унапређивати сопствене руководеће компетенције, уз повремене стручне сусрете у организацији Удружења директора основних школа или Мреже школских управа. На овај начин директор је углавном препуштен сам себи, сопственом умећу, визији и способностима. Поново се налази у ситуацији да као што је некад, док је радио у непосредној настави и деловао у складу са својом личношћу „имплицитном педагогијом“, тако и сада као руководилац да делује у складу са неком врстом свој личног „имплицитног менаџмента“.

За све послове, задатке и одговорности директор је спољашње мотивисан финансијским износом који његова лична примања увећава за 20% у односу на доташње наставничко примање. То отвара питање спољашње мотивације да се неко уопште прихвати толико обимног посла као што је руковођење школом а што подразумева одговорност за стотине запослених, хиљаде ученика и милионе динара финансијских средстава. Отуда ова функција међу наставним особљем постаје све мање изазовна и популарна. Чак и информације из европских земаља говоре да је из године у годину све мање заинтересованих кандидата за похађање програма обуке и за похађање националних „школа за директоре“, иако је код њих ова спољашња мотивација у виду финансијске надокнаде и других бенефиција, неупоредиво већа и прамамљивија него код нас.

Иако код нас још увек не постоји функционалан програм обуке за директора образовно васпитних установа, последњих неколико година су очигледна одређена настојања да се ово питање реши на адекватан начин. У „Закону о основама система образовања и васпитања“ из 2003. године се по први пут назначава потреба једног специјализованог програма за директоре. На основу тог Закона тадашњи Центар за акредитацију је, између осталих послова, имао задатак да ради на утврђивању стандарда за програм обуке за директоре. Истовремено, од будућих директора се тражило да приликом конкурисања на функцију доставе уверења о савладаном

одговарајућем акредитованом програму обуке за директора установе (*Закон о основама система образовања и васпитања, 2003.*).

Наредне, 2004. године донесен је „Закон о изменама и допунама Закона о основама система образовања и васпитања“. Овај Закон је предвиђао да директори, уместо ранијег захтева о савладаном одговарајућем акредитованом програму обуке, морају имати положен испит за директора. Центру за професионални развој запослених је том приликом додељен задатак да се бави испитом за директоре. Закон је још назначио да трошкове полагања испита треба да сnose лица која полажу испит за директора (*Закон о изменама и допунама Закона о основама система образовања и васпитања, 2004.*).

„Закон о основама система образовања и васпитања“ из 2009. године је дао овлашћења Националном просветном савету да утврђује стандарде компетенција директора. Од самог директора се тражи да приликом конкурисања на функцију мора испуњавати нови услов а то је да има завршену обуку и положени испит за директора установе. Новина у овом Закону је што испит за директора установе може да полаже лице које испуњава услов за директора установе и које има доказ о похађаном прописаном програму обуке. Лице које положи испит за директора, стиче дозволу за рад директора или лиценцу за директора. Овај је услов је коро 10 година након доношења поменутог Закона, још увек тзв. „одложни услов“, а Закон предвиђа доношење подзаконског акта који ће утврдити програм обуке, програм испита, начин и поступак полагања (*Закон о основама система образовања и васпитања, 2009.*).

У међувремену, у европским земљама, које се годинама па и деценијама уназад плански и систематски и организовано баве програмима обуке за директоре образовно васпитних установа, као путу за професионализацију њиховог позива постоје бројни емпиријски и експериментални докази који говоре о позитивном утицају програма обуке на праксу руковођења. Мишљење практичара, истраживача и креатора образовне политике је да стручно усавршавање и оспособљавање директора има свој утицај првенствено у области унапређивања лидерских знања, вештина и способности. То доприноси повећању лидерских компетенција и адекватно руководећем понашању а на дужи рок доводи до побољшавања процеса наставе и учења у самој школи као крајњем исходу. Тако обучен директор пре остваривања крајњих исхода је као предуслов учинио све на развоју маркетиншке културе у својој школи и то кроз повећану мотивацију особља, ангажмана на пољу стручног усавршавања, стварања позитивне организационе климе и др.

Док просветна јавност ишчекује доношење посебног документа који би се односио на програм обуке и испита за директоре образовно-васпитних установа, квалитативан корак унапред представља доношење стандарда компетенција за директоре образовно-васпитних установа који обухватају широк инвентар знања и вештина које се захтевају од директора да их поседује.

Стандарди и компетенција директора образовно васпитних установа су дати у оквиру 6 области рада директора и односе се на:

- руковођење процесом васпитања и учења детета у предшколској установи, односно руковођење васпитно образовним процесом у школи
- планирање, организовања и контролу рада установе
- праћење и унапређевање рада запослених
- развој сарадње са родитељима/старатељима, органом управљања, репрезентативним синдикатом и широм заједницом
- финансијско и административно управљање радом установе
- обезбеђивање законитости рада установе (*Правилник о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања, 2013.*).

Посебно питање је колико је усвајање стандарда пре доношења програма обуке логичан или апсурдан след догађаја. Претпоставка је да би прво требало усвојити детаљан програм обуке са прецизним инвентаром неопходних знања и вештина које директор треба да усвоји, а потом проверавати у ком степену је остварио прописане стандарде. Прво је потребно да се неко обучи да би се тако створиле претпоставке да се касније основано проверава његов степен обучености.

Без обзира на све, усвајања стандарда је ипак пожељно јер директору бар показују шта се од њега очекује и у ком смеру треба да води своју школу ка замишљеном циљу. Нажалост, путеве до тог циља још увек мора сам проналазити.

У зависности од степена којим директор остварује стандарде компетенција, можемо га процењивати као успешног или неуспешног у свом послу. Један од прихватљивих описа успешног директора креирали су управо сами директори у оквиру свог Међународног удружења директора средњих школа. У опису се каже да „успешним сматрамо оног директора који показује визију, који је у стању да јасно сагледа своју школу бољом него што она тренутно јесте; успешан директор је оптимиста, он је уверен да сваки његов наставник може да ради боље, па зато развија културу високих очекивања; његова пажња је на процесу учења и поучавања, подстиче наставнике да уче децу како да уче а не да им предаје градиво; препознаје оне наставнике који развијају квалитетну наставу и подстиче друге да уче од њих; присутност успешног директора се увек осећа у школи али они то не постижу наметањем свог ауторитета него развијањем културе тимског рада и сарадњом; таквим директорима је стало да њихови наставници знају више, па охрабрује и подржава усавршавање и трагање за новим методичким решењима у настави; успешни директори се не губе у тривијалностима, већ су усресређени на визију школе и кораке који их воде према њиховом остваривању; са растућом глобализацијом успешан директор себи за оријентацију преузима међународно прихваћене стандарде, јер како ће подизати своје стандарде и стандарде квалитета у својој школи ако не зна какви они треба да буду“ (McConchie, 1998., стр.2.)

Директора који остварује све стандарде компетенција можемо сматрати за успешног директора. Највећа добробит његове успешности је гаранција да ће такав директор, као свој крајњи исход, бити у стању да школу којом руководи оствари као

успешну и да се она као успешна школа перцепира од стране корисника и од стране надзорних органа. Успешан директор руководи успешном школом и то би требало да буде крајњи циљ сваког директора.

Из угла успешног руковођења, одређене су карактеристике успешне школе, у литератури познате као Халтонски пројекат:

Графикон 13. Одлике успешне школе



Извор: Станичић С., Менаџмент у образовању, Центар за маркетинг у образовању, Горњи Милановац, 2011., стр 395.

Анализом одлика успешне школе увиђа се дванаест карактеристика које се могу сврстати у три шире категорије:

- заједничка мисија, односно заједнички прихваћена визија циљева и приоритета школе. Улога директора је да подстиче учествовање и да одржава укљученост наставника, ученика и родитеља у остваривање те визије
- нагласак на процесу учења и поучавања у којем се постављају висока очекивања и пред ученике и наставнике. Остваривање образовно–васпитног програма а посебно наставе се систематски прати а међу наставницима се развијају колегијални односи и подстиче њихово стручно усавршавање
- атмосфера погодна за учење као сегмент школске културе сматра се једним од кључних чинилаца успешности школе. Окружење у којем се остварује педагошки процес је подстицајно и за ученике и за наставнике

и за родитеље. То се посебно постиже укључивањем ученика и родитеља у креирање живота и радног програма школе као и његову реализацију

Основни задатак директора који гаји амбиције да буде успешан директор је да прво своју школу креира као успешну и то тако што ће водити рачуна о свим корисницима услуга, ученицима, родитељима и наставном особљу како би они били задовољни а њихове потребе задовољене.

Важећа законска регулатива у Републици Србији дефинише широки круг овлашћења директора као руководиоца васпитно-образовне установе. Међутим, у пракси долази до великог броја деформација у остваривању те функције. Због тога је неопходно предузимање важних стратешких мера за унапређивање система руковођења како би се оствариле стратешке мере које предвиђа „Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године“.

Иако се литература на ову тему више бави питањима класификовања различитих улога, поља рада и задатака директора, битније би било да што више презентују бројне истраживачке доказе по којима се већина вештина које би требало да поседује успешан руководилац школе може стећи учењем и може се даље унапређивати. То представља погодну полазну основу за израду програма обуке и оспособљавања за директоре и даје подстрека за окончање дилеме да ли је потребна професионализација позива директора или не.

5.1.1. Могући правац промена у руковођењу школом

Бавећи се проблематиком руковођења у образовању, проф. С. Станичић (2011., стр. 218-223.) даје неке препоруке за промене у подручју руковођења школом које су и даље актуелне независно од напретка који се одвија у овој области. Поменути аутор, као експерт за област руковођења школством у нашем региону, каже да би много вреднији показатељ о директорима образовних установа био увид у стварни компетенцијски профил директора. При том мисли на знања, особине, карактеристике, вештине, одлике, понашање директора - као услов остваривања његове функције руководиоца. Међутим, компетенције потенцијалних кандидата за директоре, углавном, нису предмет анализа приликом њиховог избора. На националном нивоу нису утврђени квалитативни критеријуми, него се избор директора ослања на формалне квалификације. Стиче се утисак да то није случајно. Наиме, недостатак критеријума оставља више простора за разне непрофесионалне утицаје и манипулације.

Нема сумње да је предуслов за успешно руковођење образовном установом-одговарајући професионални ауторитет. Директор који нема ни теоријских ни практичних знања о педагошком раду у школи, нема могућност објективног стручног увида усложене педагошке феномене и није у стању да утврди ни ниво квалитета ни тенденцију развоја у својој установи. Ако већ није уведен одговарајући “филтер” на улазу, реално је очекивати нужност одговарајућег стручног усавршавања директора. Наиме, квалитетан стручни и професионални рад, своје исходиште има у сталном

стручном усавршавањусвих у школи, а посебно директора. Анализе, међутим, показују да се стручно усавршавањедиректора низ година одвија стихијски, да је углавном у функцији преношења информација надређених, а не у функцији оспособљавања за унапређивање школске праксе.

Треба имати у виду да се у земљама у транзицији управо одвија процес децентрализације управљања школством при чему се истиче већа одговорност локалне заједнице за рад и резултате образовних установа и пружа знатно већа аутономија школама. Логично је да се мења улога и одговорност руководица у образовању, а посебно директора образовних установа. Захтеви који се постављају директору савремене школе, превазилазе класичне приступе његовој улози и критеријуме за успешно обављање његових функција. Начин избора и брига за професионални развој директора више нису усклађени са актуелним изазовима, а још мање са будућим изазовима који га очекујуу школској пракси.

Сврха планираних промена је увођење таквог начина руковођења који ће се директно одразити на унапређивање квалитета образовања, оптимални развој ученика и њихову оспособљеност за квалитетан живот и целоживотно учење. Визија таквог начина је директор који инспирше и подстиче креативност субјеката васпитно-образовног процеса. Садашњи начин избора директора и брига за њихов професионални развој нису у складу са новом улогом у школској пракси, па се, зато, препоручује следеће:

- стицање знања и умећа руковођења већ током академских студија. Да би неко постао директор, формално образовање које се од њега данас тражи, треба да буде онакво какво је предвиђено и за васпитно-образовно особље установа. Та знања, међутим, нису више довољна за руковођење образовним институцијама, па сви будући просветни радници, који су уједно и потенцијални кандидати за руководеће функције у образовању, осим знања из свог ужег стручног подручја, треба већ током академских студија да стичу елементарна знања из подручја школског менаџмента.
- увођење додатних критеријума провере компетенција руководица у образовању. Услови за избор директора који се свде на формално образовање наставника и године радног искуства – нису довољни. Да би се осигурала гаранција да ће будући директори бити у стању да развојно воде особље и системски унапређују квалитет процеса и ниво васпитно-образовних резултата своје установе, треба увести додатне критеријуме и индикаторе према којима ће се утврђивати компетенције потенцијалних директора.
- увођење независних стручних тела за проверу компетенција. Стандарди елементарних знања, способности и уверења којима треба да удоволе будући директори, као и процедура њиховог проверавања, треба да су законски регулисани. Комисије које ће организовати и проверавати компетенције кандидата за директоре (спроводити директорске испите) и саме ће морати да удоволе ригорозним захтевима професионалности и етичности.
- институционални облици стицања руководећих компетенција – „Школа за директоре“. Треба организовати различите институционалне облике за

стицање руководећих компетенција. Једна од таквих институција може бити „Школа за директоре“ као облик оспособљавања и стручног усавршавања потенцијалних и постојећих директора васпитно-образовних установа. Зато треба приступити организовању „Школе за директоре“ као аутономне стручне институције, финансиране средствима из буџета и других извора.

- осавременити стручно усавршавање – специјалистичке и постдипломске студије за руководиоце. Треба осавременити стручно усавршавање у функцији трајног подизања компетенцијског нивоа директора. Сваки директор треба да има могућност избора програма усавршавања, у складу са својим професионалним потребама. Такве програме слободно ће нудити институције и појединци. Треба боље осмислити „редовне“ програме усавршавања, омогућити специјалистичке студије за директорске функције и покренути последипломске студије школског менаџмента.

- избор директора заснован на његовој визији развоја школе. Један од кључних елемената за избор директора може бити његова понуда визије унапређивања образовне установе у којој се кандидује. Корисно би било да сви садашњи директори представе оснивачу своју визију (програм) развоја установе са јасно операционализованим циљевима, начинима њиховог остваривања и облицима утврђивања оствареног. Директоре је претходно потребно за то оспособити.

- редефинисање мандата директора. Треба редефинисати мандат директора. Треба задржати реизбор на директорску функцију као облик системске провере квалитета процеса и резултата школе у складу са програмом унапређивања који је кандидат за директора понудио приликом избора. Квалитетним директорима који успевају да створе и одрже позитивну радну атмосферу и системски подижу ниво постигнућа своје установе, неће се ограничавати број мандата.

- достојанствено одступање са руководеће функције. Треба решити статус директора који нису прошли реизбор. Директорима којима није продужен мандат, треба омогућити достојанствено одступање са руководеће функције, а то треба решити правно, хумано и системски.

- вредновање процеса и резултата рада директора. Треба вредновати рад директора увидом у радни процес, резултате установе и увидом у његов програм и начин остваривања. Вредновање је вишедимензионално, а полазиште су визија развоја установе и компетенцијски стандарди за директоре. Вредновање директора спроводе стручњаци одговарајућег образовања и искуства, који компетенцијске стандарде предвиђене за директоре испуњавају на вишем нивоу од самих директора.

- системски пратити сазнања и искуства других држава у подручју руковођења. Треба пратити и анализирати теоријска сазнања у подручју руковођења других држава и спроводити емпиријска истраживања праксе, како би се промене у овом подручју научно засновале и практично провериле пре примене у школској пракси.

Иначе, анализом програма оспособљавања директора у другим државама и различитих решења која су оне примењивале, могуће је утврдити основна полазишта и доћи до следећих закључака:

- директори школа су кључни субјекти од чије способности и умећа вођења зависи процес развоја васпитно-образовне установе и њени резултати. Њихове компетенције су од пресудне важности за квалитетно остваривање визије, мисије и циљева националног образовања. Компетенције треба да се усвајају системским оспособљавањем на основу одговарајућег програма.
- циљ програма за оспособљавање је да директор постигне оспособљеност за успешно руковођење школом и остваривање њених циљева. Усвајањем садржаја програма оспособљавања, директор треба да усвоји функционална знања која му, након избора на функцију, треба да омогуће оптимално остваривање своје улоге.
- полазишта у изради програма оспособљавања су: руководеће функције које директор остварује, подручја рада у којима примењује те функције, компетенције које су му потребне да би квалитетно могао остваривати своје функције у разним подручјима, као и специфичности које чине захтеви и услови његове радне ситуације.
- уважавањем полазишта у изради програма оспособљавања, његов циљ је могуће остварити следећим задацима: упознавањем уређења и функционисања националног школског система и његових елемената; разумевањем рада школе као организације и педагошке институције; усвајањем основа менаџмента и вођења као стручног изодишта руководећих функција у образовању; развојем способности, вештина и вредности потребних за успешно руковођење и вођење у школи.
- задатке програма оспособљавања треба остварити у три кључна стручна подручја оспособљавања: Национални школски систем, Школа као организација и педагошка институција и Примена менаџмента и вођења у раду директора. Стручна подручја разрађују се у форми компетенција, тј. оног што полазници програма оспособљавања треба да усвоје, упознају, разумеју, прикажу и примене. Сродне компетенције унутар стручних подручја се интегришу и реализују као модули.
- као услов за кандидатуру на директорску функцију треба да буду и садржаји опште писмености и културе и то из подручја: матерњег језика и културе као претпоставка квалитетне усмене и писмене комуникације на националном нивоу; страног језика као претпоставка усмене и писмене комуникације на међународним релацијама, информационо-комуникацијске технологије као претпоставка примене технолошких решења у васпитно-образовном процесу, рационализацији пословања и преноса информација.
- током извођења програма, традиционалне методе оспособљавања (предавања, саветовања, семинари, округли столови, расправе и сл.), треба обогатити и, кад год то садржаји омогућавају, заменити начинима рада који гарантују стицање оперативних знања и вештина. При том, предност треба

дати радионицама, симулацијама стварности, студијима конкретних случаја и игрању животних улога. У стицању практичних оспособљености посебно је потребно промовисати теренски рад, рад у практикуму, на пројектима, као и стажирање код ментора. Треба искористити погодности учења применом информационе технологије (on-line, e-learning и сл.).

- од организационих облика, пленарни рад је применљив само када се преносе неке опште информације. Треба подстицати групни и индивидуални рад и рад у паровима. Оспособљавање се одвија у мањим групама, које осим изузетно, не би смеле да буду веће од 20 полазника.
- трајање програма оспособљавања, за његов институционални део је 150 сати, а 50 сати за индивидуални рад полазника и друге оперативне обавезе из програма. Програм се реализује у 25 до 30 радних дана, а може да се распореди и викендом или у време зимских и летњих распуста.
- процену квалитета оспособљености обавља независни експертни тим, који гарантује коректност и професионалност. Чланови тог тима треба референцама да докажу своју стручност (образовањем, искуством, објављеним радовима, потврђеним угледом,...), аутономност и интересну непристраност (политичку, родбинску, пријатељску, пословну...). Саопштавање резултата, осим позитивних, је тајно.
- полазници програма оспособљавања су директори који се налазе на руководећим функцијама у образовним установама (зависно од дужине радног искуства и процењеној оспособљености) и кандидати који желе да се кандидују за директорско место у основној/средњој школи, а немају директорско искуство.
- да би се приступило реализацији програма оспособљавања, треба донети одлуку о његовом спровођењу и прописати обавезу оспособљавања будућих директора на основу усвојеног програма. Потребно је именовати експертни тим одговоран за спровођење програма оспособљавања. Потребно је, даље, идентификовати национални потенцијал (институције и појединце) који се може одмах укључити у извођење програма оспособљавања. Треба одредити процедуре провере, изабрати стручњаке који ће обављати проверу и дефинисати пратећу документацију, као и подстакнути продукцију литературе и извора.
- програм оспособљавања ће се реализовати институционално. У ту сврху предлаже се оснивање националног центра за оспособљавање директора, који би преузео обавезу и одговорност за припрему претпоставки, организацију и спровођење оспособљавања.
- престанком обављања директорске дужности, осигурати директору радно место у складу са стручном спремом.
- увођењем програма оспособљавања треба успоставити и систем напредовања директора у звања ментора и саветника, као што је то уређено за наставнике и стручне сараднике у основним и средњим школама.

- стицање компетенција, након усвајања програма оспособљавања, директор наставља трајним стручним усавршавањем.

5.1.2. Руководилац школе у европским државама

Разлике међу директорима европских држава у њиховој улози и статусним карактеристикама, препознају се већ у називима. Ти називи нису условљени само разликом у језицима него и у схватањима њихове улоге. Разлике у називима условљене су унутар појединих држава степеном школе, али и неким другим карактеристикама. Тако се, на пример, у Немачкој, Холандији, Аустрији, Финској и Шкотској службени називи за руководиоца образовне установе одређују или према броју ученика или, што је чешћи случај, према типу школе. У Данској је службени назив директора основне и средње школе различит. Исто је тако и у Грчкој, Француској, Италији, Ирској и Холандији. Основне школе у Луксембургу уопште немају директора.

Већина земаља инсистира да структура образовности кандидата мора да буде у складу са степеном и врстом школе у којој се кандидује за директора (Немачка, Енглеска, Италија, Холандија,...). За директора основне школе у Француској је потребно образовање одређено за наставника, а за директора средње школе се тражи образовање предвиђено за државног службеника А категорије.

Неке европске државе захтевају да будући директори морају претходно да усвоје додатна знања која их чине компетентним за ту улогу. Тако нпр., кандидати за директора у Француској морају пре преузимања функције да прођу специфично образовање. У Португалији се низ година системски ради на припреми будућих директора који у институционализованим условима морају да усвоје знања из управљања школом, односно школског менаџмента. У Финској, Словенији и Италији будући директори морају претходно да положе испит за директора. У тим државама је учествовање директора у савладавању програма образовања за директора одређено прописом. Од 1996. год. у Шпанији се од свих кандидата за директоре тражи формална потврда о квалификованости за рад у настави и потврда о завршеном додатном образовању за функцију директора.

У многим државама се води посебна брига о директорима почетницима. Како би што успешније започели своју руководећу улогу, њима се омогућава стицање потребних знања. У Аустрији се у тој припремној фази организују семинари за директоре почетнике. У Шведској директори учествују на саветовањима и предавањима на којима добијају информације о најновијим смерницама на подручју националног образовања. У Енглеској и Велсу остварују се циљани образовни програми који би требало да помогну новим директорима да усвоје одређене способности потребне руководиоцу школе. Шкотска нуди оспособљавање за оне којима је управо додељен статус директора. Белгија, Ирска и Италија постепено уводе поједине образовне програме као припрему за вршење дужности директора на којима се посебно баве питањима управљања школом.

У свим државама кандидати за школске директоре морају да докажу да поседују радно искуство у настави. Тако се током шк. год. 1996/97. у Француској (средње школе), Италији, Португалији и Шпанији тражило најмање пет година рада у настави. У Белгији и у Шкотској кандидати морају да имају 10 година рада у настави. У Немачкој се, поред радног искуства које је у складу са степеном и профилом школе за коју се конкурише, сматра да је кандидат током свог рада доказао своје педагошке и организационе компетенције и напредовао у више звања. У Енглеској и Холандији веће изгледе за директорску функцију имају они кандидати који осим радног искуства у настави, имају искуства или доказе о знању у руковођењу образовном установом (школском менаџменту). Кандидати за место директора у Норвешкој морају имати три године радног искуства у настави, а на Исланду, поред две године рада у настави, морају имати и искуства у управљању које су стекли као помоћни директори у једногодишњем трајању. Кандидати за директоре у тим државама не морају да прођу специфично припремно образовање.

Постоје два карактеристична поступка која се примењују у европским државама кад је у питању избор на функцију школског директора. Први се односи на избор након што је објављен јавни конкурс за директора у некој школи, а други се поступак састоји у отварању процедуре избора, без обзира што још нису изражене потребе одређене школе и што се још не зна у којој ће се школи постати директор.

- Избор на јавни конкурс који је објавила школа за упражњено место директора:

У Немачкој се врши избор на основу способности и процене коју врши министарство културе поједине државе (унутар Немачке као савезне државе), општина као носилац бриге о јавним школама и тзв. школске конференције која обједињује интересе наставника, ученика и родитеља. У Аустрији избор врши Савезно министарство за наставу и културу или службе у оквиру покрајинских управа. Данска, Финска и Шведска избор остварују помоћу локалних школских власти, Шкотска помоћу регионалних просветних власти, Ирска уз помоћ именоване изборне комисије, Енглеска и Велс помоћу школског одбора у којем су представници школе, родитеља и локалних власти. У Шпанији и Португалији избор врше школски одбори који су углавном састављени од представника појединих структура запослених унутар школе, као и представника власника школе или локалне средине.

- Избор директора без обзира у којој ће школи постати директор:

Изборни поступци за директоре у Француској и Италији спроводе се пре него што се тачно зна у којој ће школи директор бити потребан. Тако се у Италији сваке две године расписује конкурс на државном нивоу за одређени број директора са претпоставком да ће требати толико нових (због одласка старијих директора у пензију, отказа, одласка на другу дужност и сл.). У ту сврху се расписује јавни конкурс на који се пријављују потенцијални кандидати. Они кандидати који испуњавају услове конкурса у Италији, приступају директорском испиту којег садржајно и процедурално прописује национално министарство образовања. У Француској надлежне институције за просветни напор које делују на нивоу покрајина остварују избор директора на основу

тзв. овлашћене листе. Грчка остварује избор директора користећи доказе о способностима, квалификацији и уважавањем службених извештаја о праћењу рада кандидата за директоре. У Норвешкој избор врши министарство просвете, а на Исланду министарство просвете пре избора добија предлог одговарајућег одбора надлежног за школство.

Поступак именовања директора усклађен је са поступком избора који се у дотичној земљи примењује. Институција која врши избор углавном остварује и процедуру именовања. Тако се директор именује одлуком министарства (у Немачкој, Италији и др.) или локалног тела (одбора, савета и сл.) надлежног за школство на подручју општине, регије, округа, жупаније или провинције (у Енглеској, Француској, Холандији и др.). Има и случајева да, кад су у питању школе алтернативних концепција или приватне школе, именовање директора преузимају институције које нису у саставу државних просветних органа (у Белгији и Холандији).

Именовање директора јавних школа у Ирској врши школски управни савет у чијем су саставу представници цркве или управног одбора, родитељи и наставници, а именовање потврђује министарство. У неким државама су ипак за именовање директора надлежни други одбори, а не они који су га изабрали. Тако у Грчкој регионални савет доставља предлог префекту, а потом он одлучује о именовању директора. У Шпанији директора бира одбор који је надлежан за рад школе, а на крају га службено именује управа.

У европским државама су врло прецизно утврђени критеријуми које мора задовољити кандидат за директора. Њима су јасно одређени стручни и административни услови које директор мора да испуњава, као што су: структура образовања, истакнутост на педагошком и руководећем подручју, учествовање на стручним саветовањима и семинарима, положен директорски испит, објављени стручни радови, одржана стручна предавања на скуповима за усавршавање наставника, одговарајуће радно искуство и др. Таква одређеност његових особина и компетенција које мора да поседује, омогућава да се у већини европских држава директор бира на неодређено време, односно до краја свог службовања у просвети. У Грчкој, Шпанији и Португалији, као и у неким државама Средње и Источне Европе, директору је мандат ограничен на четири године. У Шпанији и Португалији је продужење мандата могуће а да се поступак именовања не мора понављати.

У делу европских држава директори су директно одговорни министарству образовања на нивоу државе (Италији, Француској, Луксембургу и др.). У Немачкој су одговорни министарству културе поједине државе која је у саставу савезне државе, а у Шпанији министарству образовања које делује на подручју аутономних друштвених заједница.

Управљање школством је већим делом децентрализовано. Већина министарстава просвете је пренело овлашћења на ниже нивое управљања (на институције које врше стручно-педагошки или административни наџор, заводе за школство, покрајинске школске одборе и сл.). У Шведској, Финској и Данској управљање школом је пренето

на ниво општина, па су и директори директно одговорни телима која на општинском нивоу координирају функционисање образовног система. Шкотска је функцију управљања школом поставила на регионални ниво. У Ирској директори располажу великим степеном аутономије у руковођењу, а одговорни су одбору за организацију и управљање школом у саставу којег се налазе и представници оснивача школе.

У Енглеској и Велсу директори су одговорни школском савету (сцхоол говернинг) којег финансирају локалне просветне власти. Њима је, у оквиру закона о реформи образовања из 1988. године, пренета надлежност за запошљавање наставника као и могућност да деле отказе. При том, локалне просветне власти задржавају своју позицију послодавца који је део својих овлашћења пренео том школском савету. У Северној Ирској су или локалне власти или директно школски савети одговорни за постављање директора.

У Белгији је ситуација нешто другачија. Наиме, у делу француског утицаја школством управља влада, док школство у фламанској заједници спада у надлежност општине и провинције. Када су у питању слободне школе, које држава субвенционисе, онда су директори у таквим школама одговорни појединцима или друштвеној заједници која је њен оснивач. У Холандији су директори јавних школа одговорни општинским или градским просветним властима, а директори приватних школа удружењу или особи која је оснивач школе.

На Исланду и Лихтенштајну директори основних школа су одговорни локалним властима, док су директори средњих школа одговорни директно министарству просвете. И у Норвешкој је управљање школством пренето на локални и регионални ниво. Брига за обавезно образовање пренета је локалним властима, а брига за средње школство регионалним властима. Тим чином су локалне и регионалне просветне власти постале одговорне и за именовање директора.

Начин на који се води брига о радницима у школама, такође је врло различит. Та бројна решења се могу сврстати у три карактеристична модела:

- у многим државама се брига за школско особље остварује централно – на нивоу државе. Приметна је, међутим, тенденција преношења овлашћења на регионалне и локалне просветне институције (што су, на пример, недавно оствариле Грчка, Француска и Португалија).
- у неким државама је (нарочито у скандинавским) одговорност за школско особље пренета на општине и регионална тела просветних власти.
- неке су, пак, државе допустиле висок степен аутономије у бризи за школско особље. Она је или пренета локалном органу надлежном за школство (савету) или, када се ради о приватним школама које су материјално подржане из државног буџета, одбору који је конституисан у сарадњи са оснивачем (у Белгији и Холандији).

Радне обавезе, као и одговорност директора за њихово извршавање, и квантитативно и квалитативно се разликују у појединим државама. Тако су, на пример,

његови задаци детерминисани одлукама које доноси школски одбор и чији је он, заправо, извршни орган (у Португалији). У Грчкој, Ирској и Француској директор се дефинише као орган задужен за координацију и надлежан је за планирање извођења наставе, поделу ученика у одељења, просторно и временско одвијање школског рада и сл. У односу на те обавезе, он примењује одлуке и упутства министарства (Грчка), спроводи одлуке школског одбора (Ирска), односно брине о томе да се поштују како упутства министарства тако и закључци школског одбора (Француска).

Као извршни орган управљања, директор је обавезан да прати и вреднује рад наставног особља и да примењује одлуке надлежног министарства (Луксембург), заједнице дома и школе (Немачка), органа управљања школом (Италија), покрајинског школског савета (Аустрија). Као сарадник надлежних школских власти и школског одбора, директор брине о кадровској политици школе и административним, финансијским и педагошким задацима (Холандија, Енглеска, Северна Ирска).

У Шведској је директор одговоран за све послове који се у школи остварују. Израдом радног програма који важи за дотичну школу, припремом и вредновањем резултата школског рада, директор мора да утврди да резултат рада остварен у школи одговара васпитно-образовним циљевима који су утврђени на нивоу државе. У Белгији су задаци директора одређени захтевима које школи поставља њен оснивач, а у Финској те задатке одређује општина на чијем подручју школа делује. У Норвешкој је директор одговоран за наставни, васпитни и административно-управни рад школе у чему, кад је у питању основно школство, има помоћ и подршку општинског савета за сарадњу, а у подручју средњег школства – школског одбора и окружног савета.

Административно управљање школом, везано је по правилу за доследно спровођење одредби које се доносе на нивоу надлежног министарства (Белгија, Луксембург), или одлука надлежног тела задуженог за образовање на локалном или регионалном нивоу (Ирска). Најчешћи случај је да је административно управљање школом детерминисано и на нивоу министарства и на нивоу непосредно надређених просветних тела (Немачка, Шпанија, Француска, Италија, Аустрија, Португалија). У Холандији и Енглеској директор утврђује општу политику школе заједно са локалним одборима и заједно са њима брине о њеном правилном спровођењу. У Грчкој су задаци директора у том подручју знатно ограничени.

Како директор углавном преузима само извршне задатке, он је само у ограниченој мери надлежан и за финансијска питања. Његова улога се у томе углавном своди на управљање средствима која су додељена школи. У већини држава (Белгији, Данској, Шпанији, Ирској, Аустрији, Португалији и Шведској) директор надлежним одборима или оснивачима доставља на усвајање привремени финансијски план. Након што тај његов план буде прихваћен, он почиње да располаже одређеним простором деловања на плану прихода и расхода. У Француској директор средње школе сноси одговорност за финансијски план који се даје на усвајање надлежном административном савету или у Италији школском савету, и тај план се, након прихватања на тим телима, упућује на проверу надлежним нацорним властима. У Енглеској, Велсу и Северној Ирској директор мора да положити рачун о примени свих расположивих ресурса (укључујући

финансије) одбору који је одговоран за управљање школом. У Грчкој директор не сноси практично никакву финансијску одговорност, а у Холандији је финансијско пословање у надлежности одговарајуће институције просветних власти. Очигледно је да је аутономија директора у финансијском вођењу школе у већини земаља – врло ограничена.

Задаци директора који су повезани са одвијањем васпитно-образовног процеса у школи и уопште стручно-педагошки задаци, у свим државама се сматрају његовим најважнијим пословима. Он сноси пуну одговорност за редовно одвијање и остваривање опште улоге школе, за распоред наставног рада, формирање одељења, распоред и организацију простора, праћење наставног рада, вредновање резултата и сл. Поједини задаци из подручја педагошке надлежности остварују се делом у сарадњи са другим стручним телима у школи и ван ње. У Данској су стручно-педагошка питања поверена педагошком савету, у Шпанији директору помаже школски одбор састављен од наставника, ученика и родитеља, а у Португалији сличан школски одбор функционише као саветодавни орган директора у стручним питањима. Слично је и у Белгији, Француској и Италији где директор, заједно са колегијалним одборима, сноси одговорност за остваривање педагошког програма рада школе.

У Белгији, Немачкој, Италији, Луксембургу и Енглеској директори се старају да се наставници придржавају прописаних наставних планова и програма и да се они остварују. Са тим је најуже повезана и улога директора у брзи за квалитетан педагошки рад наставног особља, што се посебно потенцира у Немачкој, Аустрији и Швајцарској. У Данској директор одређује понуду обавезних изборних наставних предмета, а у Белгији и Италији препоручује наставна средства и опрему као и наставне методе које ће се примењивати у обради одређених наставних садржаја. Осим праћења рада наставника директор у Француској, Аустрији, Шпанији и Шкотској вреднује и прати опште знање и успех који ученици остварују у појединим наставним предметима и подручјима. Разуме се да су те улоге директора најуже везане за његову педагошку компетенцију.

Док директор у Белгији, Ирској, Италији и Шкотској сам доноси одлуке и сноси одговорност за предузимање васпитних мера у сврху очувања уредног остваривања школског програма, у Португалији одговорност за те мере дели са школским саветом, посебно онда када се ради о тежим прекршајима и доношењу ригорознијих санкција. Директор оцењује рад наставног особља и редовно посећује наставу и у Белгији, Немачкој, Луксембургу, Аустрији, Енглеској и Велсу, али је исто тако обавезан да организује стручно усавршавање наставника и да им осигура перманентну педагошку помоћ.

У Данској, Немачкој и Енглеској подела ваннаставних активности ученицима и наставницима такође спада у радне обавезе директора. У Лихтенштајну је педагошка одговорност директора релативно ограничена. У случају да се појаве фактори који ометају нормалан рад школе, директор се за помоћ мора обратити институцији школског назора. Насупрот томе, директор у Ирској има врло захтевне обавезе на подручју педагошког рада. Он предлаже наставне планове и надлежан је за наставни и

васпитни рад наставника, као и за супервизију њиховог рада. У Норвешкој о одређеним стручним педагошким питањима за које је одговоран директор, могу у сарадњи са њим одлучивати саветодавни школски одбори.

Готово без изузетка у свим државама директор мора делом свог програма и радног времена да учествује у представљању школе, њене делатности и њених постигнућа - јавности. То је посебно везано за јавну комуникацију са родитељима, са органима надлежним за образовање, сарадњу са другим школама, а ако руководи школом за занимања, тада мора да сарађује и са разним предузећима и власницима. У то подручје јавног деловања спадају и аспекти који обухватају васпитање за сарадничке и друге социјалне облике опхођења. У Шведској су та питања регулисана и системским законима.

Врло често је законом регулисана обавеза директора да спречи сваки облик преоптерећивања ученика, као и евентуалне непримерене облике опхођења ученика и наставника. Кад су у питању интерни односи, онда се може поменути Холандија у којој је директор искључиво одговоран за неговање хумане комуникације унутар школе, и Француска у којој се истиче његова одговорност за активно и подстицајно вођење школске заједнице. Он је дужан да осигура да се свим ученицима на одговарајући начин прикажу проблеми са којима се могу срести у свом социјалном окружењу, да им се дају информације о опасностима конзумирања дувана, опојних средстава, дрога и сл.

У Италији се, као и у низу других држава, директору додељују све већи задаци у циљаном здравственом васпитању младих, а нарочито у борби против конзумирања дрога. Овај аспект деловања директора у многим државама још није уређен законима и прописима, али добија све важније место у програмима стручних школских удружења. За сада се здравствени проблеми ученика настоје решити бригом професионалаца или у самој школи или у институцијама изван школе.

У средњим школама Белгије, Француске, Италије, Луксембурга и Португалије директори немају обавезу рада у настави, док у Ирској, Холандији, Аустрији, Швајцарској и Енглеској број часова које директор мора да одради у настави зависи од величине школе. У Данској, Грчкој и Финској директори преузимају одређени број наставних часова, зависно од величине школе или, пак, као што је случај у Шпанији, по потреби. У основним школама је слична ситуација. Изузетак чине Белгија и Француска где директори мањих основних школа обавезно морају да одржавају наставу. У Ирској директори такође морају да преузму део наставе. У Немачкој постоји обавеза рада у настави у основним и средњим школама, при чему број часова који раде у настави зависи од врсте школе и броја ученика. Слична ситуација је и у Лихтенштајну, Исланду и Норвешкој.

Око половине земаља чланица Европске уније има праксу редовног праћења и проверавања рада школских директора. Ти поступци се спроводе на врло различите начине. У Грчкој се поступак спроводи сваке четири године у складу са трајањем мандата директора. У Француској су за проверу директора у основним школама надлежни педагошки наџорници, а у средњој школи руководиоци наџорног просветног

тела. Резултати праћења стручног и административног рада директора, брижљиво се чувају у саставу службене документације и представљају релевантну аргументацију за евентуално напредовање директора на лествици звања и компетенција за одговорније задатке у просвети. У Ирској се провера директора основних школа врши у оквиру општег стручно-педагошког надзора школе, а у средњој школи не постоји формални процес провере. У Италији проверу преузимају управе за школство на нивоу провинције на чијем се челу налази руководилац високог угледа у просветној хијерархији. Резултати до којих се долази праћењем и вредновањем рада директора у Италији, утичу на његово даље напредовање само ако су изразито негативни. У Холандији не постоји формални процес провере директора ни у основним ни у средњим школама, али одговорност за проверу сноси послодавац. У Аустрији рад директора прате школски наџорници који у случају примећених проблема извештај о томе достављају надлежним наџорним властима. Сваке године у Португалији руководиоци регионалног завода за школство уписују оцену школског руководиоца у одговарајућу документацију која се брижљиво чува.

Оцењивање директора у Шведској је део задатака централне власти за школство. И у Енглеској се редовно проверава рад директора. У Енглеској, Велсу и Шкотској се резултати рада директора вреднују у оквиру општег педагошког наџора школе. И у Шпанији је новим законом уведен поступак провере директора. Провера се врши у оквиру екстерног вредновања школе, а које остварују школски наџорници у сарадњи са школским одборима надлежним за управљање и дидактичку координацију рада школе. У три државе се провера директора врши у тачно одређеним фазама вршења директорске дужности. Тако у Данској директори морају, као и сви други државни службеници, да прођу двогодишњи пробни рок. У Немачкој се врши – као и код свих других службеника – службено вредновање пре конкурса или премештаја на нову дужност. У Финској могу градови или општине да изврше проверу рада директора пре истека уговора, који је ограничен на одређено време. На Исланду и Норвешкој не постоји систем провере рада директора.

У сврху квалитетнијег остваривања своје професионалне улоге у већини држава директори су основали своја удружења. Она им служе за бржу и потпунију размену информација, пружање саветодавне помоћи, посебно по стажу млађим директорима, као и јачање аутономије у односу на надређене институције просветних власти. Уз то, удружења организују разне облике стручног усавршавања за своје чланове јачајући њихову компетенцију и у педагошким и у административно-управним питањима. Таква удружења школских директора врло успешно делују у Белгији, Данској, Немачкој, Грчкој, Француској, Ирској, Италији, Луксембургу, Холандији, Аустрији, Финској, Шведској, Енглеској, Норвешкој и др. Очигледно је да се јачање удружења школских директора може уско везати уз тенденцију професионализације директорске функције.

5.2. Подручја одговорности директора основне школе

Управљање финансијама, људским ресурсима и остваривање програмских циљева образовно-васпитног рада су кључне области за које директор школе преузима одговорност. Управо из велике одговорности директорске функције произилази важност правилног избора праве особе за ту функцију.

Принцип децентрализације у образовању је омогућио да се у самој образовно-васпитној установи може извршити прерасподела руководећих одговорности директора. Директори увиђају и користе могућности дељења руководећих одговорности са наставницима, родитељима, ученицима и представницима локалне заједнице кроз њихово укључивање у доношење одлука. У овом контексту то није из разлога поштовања државних просветних институција и законских докумената или са циљем умањивања сопствене одговорности. Намера је да активним учешћем широког круга корисника школских услуга у животу и раду школе квалитетније оствари васпитно-образовни процес, афирмише своју школу као друштвено релевантну институцију, а своју функцију представи важном и угледном.

Директор није увек директни и искључиви носилац свих послова у школи. Специфичност његове улоге је, међутим, партиципација у већини тих послова. Било да послове ради самостално, у тиму, или их уопште не ради, законом утврђена одговорност за све те послове подразумева велику упућеност у начин њиховог остваривања.

Дугорочне пословне одлуке које су без посебне везе са институцијом много пута доносе са собом и ризик. На стратешком нивоу одлучивања је то и очекивано и сасвим нормално као и код свих значајних одлука које се односе на будућност. Врхунски менаџери имају одређене способности које други немају. Аутори такве способности називају оштроумност при просуђивању, мудрост, шесто чуло и интуиција. Те способности помажу таквим менаџерима да виде ствари које други не виде или не опажају.

Да би придобио најшири круг сарадника са којима може поделити одговорност и делом се растеретио превеликих обавеза, директору се препоручује морално и трансформацијско вођење.

Личност директора ће се најбоље пројектовати кроз тзв. морално вођење (С. Станичић, 2011., стр. 65-66.), које претпоставља да директори делују на основу личних вредности, уверења и у складу са својом етиком. То им омогућава да раздвоје добро од лошег за своју школу и своје запослене. Код овог модела се истиче оданост запослених, али се у први план ставља усмереност на вредности и моралне циљеве. Тако се од директора очекује разборитост, доследност и уважавање онога што је означено као вредност запослених. Међу тим вредностима које би директор требало да респектује, посебно се истиче укључивање запослених, једнакост, сарадња, кооперативност, тимски рад, приврженост, разумевање и сл. Како су вредности

директора условљене бројним чиниоцима (образовањем, пореклом, искуством и сл.), могу се знатно разликовати од вредности запослених, морално вођење са супротстављеним вредностима може бити проблематично. То би могло бити и нека врста ограничења овом моделу вођења.

Зато се директорима препоручује, као успешном менаџеру успешне савремене школе, да се у свом раду користи принципом тзв. трансформацијског вођења. Тај модел вођења се описује као помак „од вођења људи према вођењу са људима“ (М. Ресман, 2004., стр. 292-296.) а овакви директори остварују три основна циља:

- помажу запосленима да развију и практикују професионални однос према раду и стварају сарадничку атмосферу (то се препознаје у заједничком планирању, праћењу процеса, анализи рада и слободним критичким освртима на рад и његове резултате. Истичу заједничке одговорности и охрабрују запослене да међусобно преносе своја искуства и једни друге поучавају. Укључују своје особље у постављање заједничких циљева, смањују изолованост појединих наставника, разним механизмима подстичу унутрашње промене школске културе, део својих овлашћења преносе наставницима и системски раде на трајном усвајању прокламованих правила школског живота и вредности)
- негују професионални развој својих запослених (мотивишу их за стручно усавршавање, уверени како ће оно допринети чвршћем прихватању и успешније остваривању циљева школе и интензивнијем везивању за визију развоја школе. У решавању креативних проблема школе, настоји да увери запослене у могућност њиховог успешног решавања и не препушта их олако одустајању и доживљавању немоћи)
- помажу наставницима да проблеме у школи решавају успешније, подстичу их на активности у смислу обогаћивања школског програма и на улагање додатног напора у то (при том се старају да запослени раде боље, али не и напорније, свестан је како ће особље као група креативних људи много више допринети богатству и квалитету решења него он сам.)

Бројни су покушаји да се дефинишу и систематизују сва поља рада и области одговорности директора којима се он бави на путу остваривања мисије, визије и задатака своје школе, као и реализације програма образовно-васпитног рада.

И међу америчким ауторима налазимо опширну систематизацију која је у многим својим сегментима слична нашој. Код њихових аутора је уз сваку појединачну одговорност директора, а има их 21, наведена област руковођења, тј. опис послова директора:

Табела 3. Поља одговорности директора и области руковођења

Одговорност	Област руковођења
1. афирмација	Препознаје и велича постигнућа, признаје неуспехе
2. промена	Препознаје, велича, активира изазове, не прихвата „status

	quo“
3. награђивање	Препознаје и награђује индивидуална постигнућа
4. комуникација	Успоставља снажне везе и комуникацију са наставницима и ученицима
5. култура	Подстиче заједничка уверења и осећај заједнице и сарадњиштва
6. дисциплина	Штити наставнике од проблема и утицаја који би умањили њихова постигнућа
7. флексибилност	Прилагођава своје лидерско понашање потребама тренутне ситуације и прихвата неслагање
8. фокус	Успоставља јасне циљеве и одржава их у центру пажње и у првом плану
9. уверења	Комуницира и делује из снажних личних идеала и веровања у образовање
10. сарадња	Укључује наставнике у креирање и имплементацију важних одлука и образовних политика
11. интелектуална својина	Обезбеђује да наставници буду упознати са најновијим теоријама и праксама
12. укљученост	Директно се бави дизајном и имплементацијом наставног плана и наставне праксе, врши процену наставног плана
13. упознатост	Упознат је са тренутним наставним планом и програмом, упутствима и проценом праксе
14. евалуација	Прати ефикасност школске праксе и утицај на ученике
15. прилагођавање	Инспирише и води нове и изазовне активности
16. поредак	Успоставља скуп стандардних оперативних процедура и рутина
17. пружање помоћи	Заступник је и портпарол школе за све заинтересоване кориснике
18. међуљудски односи	Показује уважавање личних гледишта наставника и свих запослених
19. ресурси	Обезбеђује наставницима материјале за стручно усавршавање и успешно извођење наставе
20. ситуациона свест	Свестан је детаља и ситница у вођењу школе и користи ове информације ради решавања тренутних и потенцијалних проблема
21. видљивост	Поседује квалитетне контакте и директну интеракцију са наставницима и ученицима

Извор: Marzano R., Waters T., McNulty B., School Leadership that works – From Research to Results, Mid-continent Research for Education and Learning, Denver, 2005.. стр. 42-43

5.3. Професионализација позива директора

Под појмом професије, у свакодневном говору, обично се мисли на занимање које је стечено дуготрајним школовањем, али и на квалитет обављања посла. За разлику од аматера, коме знања и вештине често недостају, професионалац свој посао обавља зналачки, јер поседује потребна знања и вештине. Професионалац се неким послом бави трајно као основним занимањем, док аматер то чини повремено. Како професионалци поседују специјалистичка знања и умећа, обично држе и монопол на обављање одређених послова. Они су препознатљиви у друштву јер њихове послове не може добро да обави неко без њиховог специјалистичког образовања. Ко није припадник неке професије, обично не сме да обавља њене послове и прете му санкције уколико то чини без формално доказаних компетенција.

Имајући у виду оквирна одређења професије, лако је закључити како директор у нашим условима, није професија, него функција. Међутим, упркос томе што, заправо, нема могућности да стиче одговарајућа знања и умећа за професионално обављање своје функције, од њега се ипак тражи да професионално ради свој посао. У овом тексту под професионализацијом директора мислимо на укупност напора који се предузимају како би се допринело његовој компетентности у извршавању руководећих функција, првенствено стручним оспособљавањем и усавршавањем.

Зашто је потребно оспособљавање и усавршавање директора? Једноставно зато што живимо у времену брзих промена, па се за оне који стално не уче више не може рећи како само стагнирају, они заправо назадују. У свим подручјима рада, људи се утркују за бољим резултатима (квалитетнијим производима, бољим услугама, већим приходима и сл.). Тако се и у образовању подстичу промене, уводе иновације, спроводе реформе, а све са циљем постизања бољих васпитних и образовних резултата. При том је улога директора водећа, јер се сматра како они могу да обезбеде добре резултате школа и ученика, слично као што менаџери у другим делатностима могу да допринесу успеху својих предузећа. Они се сматрају кључним чиниоцима, па им се посвећује све више пажње.

Успешно остваривање руководећих функција у школи условљено је разним утицајима. Успешније ће у тој разноликости деловати директори који имају одговарајуће компетенције, улажу у личну професионалност и који знају да усклађују и усмеравају развој школе заснован на заједничкој визији.

Због такве важности директора, пажња је усмерена на подизање нивоа њихових компетенција, оспособљавање пре преузимања руководеће функције и усавршавање након именовања. Тиме се тежи да се обезбеди ниво њихове професионалности који ће гарантовати успешно остваривање визије и циљева школе.

5.3.1. Кораци ка професионализацији позива

Анализе сазнања о организацији оспособљавања и усавршавања за школски менаџмент и вођење, сугеришу неке препоруке. Оне се односе на: знања и умећа које директори треба да усвоје, перманентност њиховог оспособљавања, поступке усвајања знања, развој одређених способности, бављење проблемима из свакодневног рада директора, коришћење разних извора и јасне и проверљиве стандарде које директори треба да задовоље. О овим препорукама говори С. Станичић (2011., стр, 230-233) позивајући се на Р. Hallinger i К. Snidvongs (2005.). Препоруке су:

- Основна знања и умећа:
Основна знања за директоре долазе из два кључна стручна/научна подручја: образовног менаџмента/(руко)вођења и педагошких дисциплина које се баве васпитањем и образовањем (педагогије, дидактике, психологије васпитања и образовања и др.). Та знања се стално умножавају, па су директори обавезни да их освежавају и допуњују. Посебна пажња у професионализацији директора се посвећује садржајима који се односе на умећа поучавања, ефикасност наставника, ефикасност и унапређивање квалитета рада школе. У основна знања, осим сазнања добијених научним истраживањима, неизбежно улазе и они садржаји који су резултат увида у свакодневну ситуацију појединих директора. Теоријска сазнања и резултати истраживања, требало би првенствено да чине програм оспособљавања (припрема) за долазак на функцију директора, а практични садржаји су пожељан ослонац за конципирање стручног усавршавања директора, тј. унапређивање компетенција након ступања на функцију. Оспособљавање директора не би се смело задржати само на нивоу високошколских установа и њиховом виђењу директорске улоге, већ програме оспособљавања и усавршавања треба обogaћивати подстицајним садржајима из директорске праксе.
- Целоживотно учење:
Ако у времену брзих промена директор (или било који други педагошки стручњак у школи) не ради на свом професионалном развоју, постаје све мање користан. Пораст сложености његове улоге не може се свладати тек повременим примањем информација на стручним скуповима о управним питањима, већ сталним учењем нових садржаја у свим важним стручним подручјима. Да ли би поклонили поверење доктору за кога знамо како не познаје достигнућа своје струке? Колико ће родитељи још трпети наше заостајање? Колико ћемо још дозвољавати да неспособљени људи преузимају важне функције у школству и тако успоравају не само развој образовне делатности већ целог друштва? Међу ретким смо државама које немају регулисану обавезу руководеће оспособљености за нове директоре, а наши конкурси за ту функцију показују како услове испуњава готово свако запослен у школству, па је простор манипулације превелик. Струка је указала на потребу и сада би морале да следе политичке одлуке и одговарајућа материјална и друга улагања. Значајан део одговорности за

сопствени професионални развој остаје на самим директорима, који најбоље знају своје професионалне потребе, а тиме и границе свог непрофесионализма у (руко)вођењу врло сложене и софистициране установе као што је савремена школа. Све у свему, основни критеријум за преузимање директорске функције требало би да је спремност за трајно учење и усавршавање.

- Непосредно и онлајн учење

Бројне и разноврсне радне обавезе које извршавају у динамици свакодневнице, многим директорима отежавају укључивање у програме усавршавања. Како располажу ограниченим и “исецканим” временом, потребно је облике учења прилагодити њиховим могућностима. Класичне методе и сусрете на стручним скуповима не треба напустити, већ их треба допуњавати коришћењем интернета и других средстава које нуди савремена информациона и комуникациона технологија. Е-учење узима све више удела у образовној пракси на свим нивоима школског система, па је крајње време искористити га и у оспособљавању директора, како би им омогућили учење у њима најповољнијем времену, а не једино онда када то неко други жели. Уз о, све важне информације (правне, организацијске и друге) и стручне садржаје, треба им учинити стално доступним. Овакав начин учења омогућава самостално оспособљавање директора у одређеној мери и утиче на рационализацију укупних напора и средстава у том сложеном послу. На крају, онлине програми оспособљености директора, обично се проверавају у непосредном сусрету са одговарајућим стручним комисијама и формално се потврђују.

- Развој когнитивних и афективних способности

Традиционални програми оспособљавања и усавршавања директора су највише усмерени на његове когнитивне способности и садрже махом вербалне информације врло слабе трансферне вредности. Мање се ради на усвајању процедуралног знања, односно развоју вештина, а још мање на когнитивним стратегијама које би директоре оспособиле за управљање сопственим процесима учења, памћења и мишљења. Такав приступ оспособљавању је „пролазио“ док је „центра“ одлучивала, а „периферија“ извршавала. Демократски системи напуштају такве приступе оспособљавања и усавршавања. Нема сумње да ће у уређеном школском систему централна просветна власт и даље утврђивати стандарде и одлучивати о неким питањима, али је све већа одговорност директора у оспособљавању за „мислеће практичаре“. У савременим програмима оспособљавања, све се више истичу садржаји који развијају афективни вид руководећих способности директора, као што су вредности и ставови. Осећаји пријатности и непријатности, које директор „производи“ својим понашањем, постају све значајнији у животу школе и снажно обележавају њену културу. У многим државама се избор директора врши управо проверавањем њихових ставова и вредности, као и понашања у складу са њима.

- Бављење свакодневним проблемима

Задњих 10-15 година је приметно преиспитивање програма за директоре које остварују високошколске установе. Оно је условљено уверењем како академски одређене и протумачене менаџерске дисциплине морају да отворе простор дневној пракси полазника. Основа за мале пројекте будућим директорима нису више апстрактне симулације, него стварност у којој ће сутра функционисати. Теорија је у функцији бољег разумевања праксе, а пракса је ризница проблема који улази у систем и обликује кључна подручја програма. Научне дисциплине се стављају у службу професионалних функција, везују се за искуства полазника и тиме подстичу облике активног учења. Везивање за радне функције у стварности, афирмисало је и бројне друге облике рада који доприносе оперативности знања. Посебно се истиче све учесталија пракса приправништва и менторства приправницима. Уместо предавања, подстичу се расправе, презентације, студије случаја, истраживања на терену и сл. Такав приступ ствара очекивани квалитет активног односа полазника према садржајима и знање које је много употребљивије. Свакако, ово подразумева велику одговорност и одговарајући број способних ментора.

- Трајна подршка

Добар програм који уважава потребе директора за знањем и оспособљеностима као и одговарајући поступци њиховог усвајања, требало би да су кључ за успешно деловање директора. Истраживања су, међутим, показала како то јесте врло важно, али није довољно за постизање и одржавање бољег руковођења у пракси. Оно што још увек недостаје на путу пуне професионализације јесте стална помоћ и подршка директору, у право време и на добар начин. Без тога, многе добре замисли пропадају. Снажну подршку могу да пруже колеге директори, бивши ментор и факултетски професори, а посебно саветник у установи за развој школства. Подршка се, по правилу, остварује подстицањем на учење, временом које у ту сврху треба обезбедити, литературом и другим изворима, увидом у нека практична решења, квалификованим саветом или омогућавањем примене наученог у пракси. Један од концепата који покушава да превлада слабости досадашње професионализације је развој школе као организације која учи, а који предлаже покретање унутрашњих снага и афирмацију способности постојећег људског потенцијала. Питање подршке у постојећим, врло различитим радним условима наших директора, није задовољавајуће решено па треба трагати за новим изворима и решењима. Прописивањем једностраних и једнообразних решења, просветна управа само отежава постојеће стање и кочи развој.

- Јасно исказани и проверени стандарди

Многе државе су израдиле и озакониле професионалне стандарде за директоре. Њима се, по правилу, препознаје шта образовне установе траже од својих руководилаца. Ти стандарди су настајали аутономно, истраживањем стања у појединим државама и повезивањем специфичних погледа и праксе. Упоредна анализа тих различитих приступа показује да су

результати врло слични и да заправо постоји нека врста ненамерног слагања о томе како би требало да буде профилисан успешан директор, па уз то и каква би требало да буде добра школа, какви њени наставници, а шта се очекује од родитеља. Када се има у виду различитост култура из којих долазе ти стандарди (не само претходно поменути, већ и лако доступни стандарди других језичних средина), онда је у овом подручју постигнута планетарна сагласност.

5.3.2. Професионализација позива у европским државама

Снага и развијеност школског система појединих држава препознаје се, уз остало, и по бризи о образовању и професионалном развоју запослених у њему. Када су у питању директори школа, ситуација у европским државама је врло различита. Показује то и студија о образовању и усавршавања директора у функцији њихове професионализације, настала у оквиру Европске мреже за унапређивање истраживања и развој образовног менаџмента (European Network for Improving Research and Development in Educational Management, ENIRDEM). Ову студију је презентовао Е. Verbiest (2001.) а из његовог рада преносимо најинтересантније делове.

У оквиру тог истраживања анализирани су програми за образовање и усавршавање директора које остварује 15 установа у 12 држава чланица ЕУ. У наставку ћемо разврстати програме по називима, установама које их изводе, разлозима за њихово увођење, полазницима, условима за приступ, трајању и садржајима обуке.

- Назив програма

Имајући у виду интензиван развој стручног и научног подручја у оквиру којег се проучавају питања директора, укључујући и њихову професионализацију, занимали су нас називи тих програма. Из таблице је видљиво како већи број држава за програме задржава назив школски/образовни менаџмент (Белгија, Бугарска, Чешка, Летонија, Пољска, Ирска). Постоји назив вођење у образовању, који користе у Финској и Норвешкој, као и називи програми за директоре и сл.

- Установе које изводе програм

Већину програма изводе високошколске установе за образовање педагошких професија (в. таблицу). Некад се те установе/факултети повезују са другим установама како би оствариле кадровске претпоставке за квалитетно извођење програма оспособљавања директора. У једном случају је власт оснивач установе за професионални развој директора (Словенија), а у другом је оснивач професионално удружење (Чешка 2). Као носиоци програмских садржаја, у већини случајева се укључују и стручњаци ван установа које остварују програм. Најчешће се ради о стручњацима појединих менаџерских дисциплина (нпр. за управљање људским

потенцијалима, управљање развојем, доношење одлука и сл.) и о искусним стручњацима из праксе (директорима, саветницима и сл.).

- Разлози за увођење програма

Четири од наведених 15 програма остварују се скоро 20 година (Белгија, Исланд, Ирска, Шведска 1), а седам их се остварује нешто дуже од 15 година (Бугарска, Чешка 1 и 2, Финска, Летонија и Пољска 1 и 2). Можемо закључити да се интензивна професионализација директора у тим државама приписује значајним променама у социјалном и политичком контексту школа, као и повећаним захтевима које школама упућује њихово окружење. Неке од установа као разлоге за увођење програма наводе и потребе самих директора за усвајањем неких знања из подручја школског менаџмента која би им омогућила рационалније и успешније вођење школе. У неким државама је просветна политика била иницијатор покретања програма, сматрајући га директним доприносом унапређивању квалитета школског рада. Неке државе условљавају завршавање тих програма и добијање лиценце пре преузимања функције. Нису занемарљиви ни финансијски мотиви, јер завршавањем неких од програма директорима се знатно повећава плата. Високошколске установе, пак, подстицањем и увођењем програма остварују веће приходе, али и непосреднију сарадњу са школама за које оспособљавају кадрове.

- Полазници и услови за укључивање у програм

Програми су намењени различитим руководећим функцијама. У неким случајевима су намењени једино директорима основних школа (Холандија), или директорима и њиховим помоћницима у основној и средњој школи (Чешка 2). Већина, међутим, отвара могућност укључивања и других кандидата. Тако се, на пример, укључују:

- директори и њихови заменици у предшколским установама, основним и средњим школама (Исланд);
- директори и заменици директора из свих врста школа (Пољска 1 и 2);
- директори и кандидати за директоре у вртићу, основној, средњој и вишој школи (Словенија);
- просветни саветници (Холандија);
- директори основних, средњих и виших школа (Чешка 1);
- све руководеће функције у васпитно-образовним установама (Шведска 2).

Већина програма се реализује за већ именоване директоре, тј. уз рад. У Финској, Ирској, Исланду, Летонији, Холандији, Шведској и Словенији, програми се реализују пре именовања. У већини земаља програми се уводе као услов за преузимање функције.

Сви програми утврђују улазну квалификацију полазника, али су разлике од програма до програма велике. Услови за укључивање кандидата су следећи:

- да је био директор (Холандија),

- да има искуство у настави (Чешка 1, Ирска, Исланд),
- да има завршен факултет (Бугарска, Финска),
- да је био члан руководећег тима (Белгија),
- различите комбинације претходно наведеног (Чешка 2, Летонија).

У Холандији се, уз формалне услове, самовредновањем утврђују образовне потребе кандидата. Пре укључивања у програм, у Пољској се проверава колико кандидати познају васпитно-образовни систем своје државе у којем ће, након усвајања програма, активно учествовати. Уз опште улазне квалификације, постављају се и специфични услови који се углавном односе на врсту образовања и структуру радног искуства.

- Трајање програма и цене

Трајање програма оспособљавања и усавршавања директора у појединим државама је врло различито (види таблицу). Разликује се време које је предвиђено за непосредан рад са полазницима у установи која је носилац остваривања програма („контакт“ време), од укупног времена предвиђеног за различите активности које полазник обавља како би извршио све обавезе предвиђене програмом (истраживања, стажирање и сл.).

Укупно трајање програма се креће од 90 до 1200 сати, па се тако на Исланду предвиђа 13 пута више времена (1300%), него у Бугарској. Већина програма траје више од 300 сати. Четири програма трају више од 600 сати (у Финској, Исланду, Холандији и Пољској 1). “Контакт” време је у једном случају 100% укупног времена (Чешка 1), а у неком другом тек 20% (Исланд). У просеку “контакт” време износи 53% укупног трајања програма. Можемо закључити како се у неким програмима предвиђа врло мало или готово нимало активности ван установе у којој се остварује програм, док се у другим главнина активности полазника остварује ван установе која је носилац оспособљавања. Раздобље у којем се остварује програм такође је врло различито, а креће се од 11 дана (у Бугарској) до две године (у Белгији, Исланду, Холандији и Шведској 2).

У трошковима оспособљавања и усавршавања директора често партиципирају различити субјекти, од министарства образовања, преко локалних заједница или спонзора, до самих школа и полазника. Некад се установа носилац оспособљавања, директно финансира из буџета, па полазници плаћају само симболичну накнаду. Цене програма нису пропорционалне трајању програма и крећу се од највише 13.000 \$ у Шведској 2, до најниже 85 \$ у Чешкој 2.

- Програмски садржаји

Једна од најважнијих информација која је проучавањем 15 програма у 12 европских држава тражена, односила се на садржаје оспособљавања и стручног усавршавања директора. У ту сврху је примењен упитник за процену важности појединих тема у програму и утврђено је како се сви садржаји концентришу око централне теме: ефикасности школе. Како су аутори утврдили, ефикасност школе се заснива на две

димензије: усмерености (према ван или према унутра) и структури (стабилности и контроли или флексибилности и промени).

Комбинацијом ових димензија добијају се четири подручја школске ефикасности у која се могу сместити све теме понуђене у програмима професионализације директора. У овом истраживању, готово поједнак број тема везан је уз:

- организацију и управљање школом,
- стратешку политику школе,
- запослене у школи
- курикулум и успех ученика.

У свим програмима наведених држава, на првом месту по важности је подручје бриге за запослене у школи.

Теме из програма оспособљавања и стручног усавршавања процењиване су и рангиране по важности која им се придаје у појединим државама. Могле су добити највише 4 бода. Као најважније су оцењене следеће теме:

- школска култура (3.83),
- визија развоја школе (3.71),
- увођење промена и иновација (3.62),
- управљање људским потенцијалима (3.58),
- стратешка политика школе (3.57).

По учесталости избора, међу важније улазе садржаји који се односе на:

- курикулум и постигнућа ученика,
- тимски рад,
- одлучивање,
- комуникацију,
- решавање сукоба,
- управљање квалитетом у школи
- професионални развој запослених.

Преглед искустава европских држава у професионализацији директора можемо закључити тврдњом како су све државе прихватиле исти циљ према којем иду убрзаним темпом, али складно својим погледима и традицији. При том је могуће уочити како се у многим од њих интензивно ради на овом подручју, спроводе се истраживања и примењују савремена сазнања

Стручно усавршавање директора у анализираним државама није само брига ресорног министарства. У њега су укључене разне стручне институције. Водећу улогу у професионалном развоју директора у свету имају удружења директора. Подизањем стручне компетенције својих чланова та удружења подижу и сопствени углед, па тако постају респектабилни чинилац школских система развијених држава.

5.4. Директор и маркетиншке активности

У претходном поглављу је показано да различита документа, било она законодавна или истраживачка, на директан или индиректан начин предвиђају руководиоцу образовно-васпитне установе да се бави питањима маркетинга у образовању, тако да су маркетиншке активности његова обавеза у оквиру наведеног поља рада и наведене одговорности.

На тај начин, бављење маркетинг активностима постаје још једна у низу менаџерских активности директора школе. И у тој области он мора планирати, организовати, управљати, руководити и вредновати. Кроз маркетинг активности директор ће успешно комуницирати са бројним корисницима а посебно ће лако идентификовати и задовољити потребе и жеље својих запослених. Управо у свим својим људским ресурсима треба да тражи сараднике и партнере у планирању и реализацији маркетинг активности у школи, како би цела школа добила препознатљиву маркетиншку оријентацију. Неприхватљива је пракса по којој се целокупна брига и обавеза око маркетинга своди на директора или групу његових најближих сарадника. Обавеза свих запослених је да прихвате прокламован маркетинг план своје школе и да делују у складу са њим. Уколико би само један запослени деловао супротно од утврђене интерне маркетинг стратегије, то би школи донело непоправљиву штету.

Међутим, директори школа често слабо разумеју маркетинг (Ј.Куревић, 2007.) и код већине се маркетинг своди на промоцију. Такође, маркетиншка активност није нешто што се деси само од себе, није тренутна акција, није непланиран догађај у организацији. То је процес који захтева ка тржишту усмерено мишљење и вођење на свим нивоима управљања и одлучивања. На жалост, маркетиншко вођење се у пракси углавном своди на појединачне акције чији су појавни облици најчешће разне презентације током уписа будућих првака. Суштина маркетиншких активности у школи је у усмеравању планирања и реализације школске образовне политике тако да буду најбоље задовољене потребе и жеље корисника услуга на конкретном образовном тржишту, да буду остварени образовно-васпитни циљеви и основна делатност установе укључујући жељене економске и некономске ефекте, као и да буду у највећој могућој мери испоштовани интереси шире јавности, односно друштва уопште.

Проблем са директорима образовно-васпитних установа је што се веома често смењују услед бројних спољашњих утицаја на своју функцију, па многи и немају времена да се довољно искажу и покажу своје руководеће способности у области маркетинга. При томе, немају никаквих теоријских знања из области маркетинга, па се

њихов рад у овој области своди на интуицију и искуство. На жалост, не види се нека посебна иницијатива и жеља директора за стицањем знања из ове области. Ако практичари избегавају теорију, онда им преостаје да се ослоне на искуство као водича за акцију. У том случају њихов одговор на проблем је нека опција заснована на искуству. Искуство, међутим, није довољно да би се одговорило на сва она питања и изазове са којима се сусреће руководицац у образовању. Упркос томе, много је практичара који подржавају традиционални став да лично практично искуство пружа одговарајућу руководећу оспособљеност.

Са друге стране, држава и надлежне просветне власти нису учинили ништа у смислу додатне обуке и оспособљавања директора у области маркетинга. Званични програм за оспособљавање директора још увек не постоји а број акредитованих семинара у области маркетинга у образовању је традиционално занемарљив. Тако су директори принуђени да делују интуитивно, стихијски и искуствено.

Потенцирајући значај теорије и обуке, и позивајући се на друге ауторе (нпр. Glaser, E.G., Strauss, A.L., 1967.), Станичић (2011., стр. 40) наводи три главна доказа која подржавају стајалиште да менаџери треба да уче теорију, под условом да је она чврсто приземљена у реалностима праксе:

- ослонац на чињенице као искључиви водич за активност је недовољан зато што сви докази захтевају интерпретацију. Живот у школи је превише комплексан да би практичарима омогућио једноставно одлучивање на основу догађаја. Теорија пружа оквир за тумачење догађаја. Она пружа „менталне моделе“ као помоћ у разумевању природе и ефеката праксе.
- зависно од личног искуства у тумачењу чињеница, доношење одлука само на основу личног искуства је ограничено зато што оно одбацује знање других. Упознатост са доказима и интерпретацијама теоретичара, практичарима омогућава увид у широки распон искустава и боље схватање решавања проблема. Утемељена теорија полази од сазнања бројних практичних искустава и развоја модела који ће помоћи у објашњавању догађаја и понашања. Разумевање теорије доста смањује вероватност погрешних збивања и одлука, а мање је усмерено на стицање одговарајућег искуства.
- искуство сигурно не помаже кад је оно једини оријентир за акцију руководиоцу почетнику у контексту другачијем од оног у којем је искуство стечено. Организационе варијабле могу значити да пракса у једној школи има малу важност и применљивост у новој средини. Шира упознатост са теоријом и праксом је корисна кад руководицац покуша да интерпретира понашање у новој ситуацији.

Зато је један од начина за боље функционисање маркетинга у образовању додатна едукација менаџмента школе али и свих запослених као и екстерних корисника образовних услуга и том у подручју. Посебну пажњу треба обратити на:

- разумевања концепта маркетинга у образовању

- развој маркетиншке културе и интерног маркетинга
- коришћење процеса и елемената маркетиншког микса
- маркетинг комуницирање
- евалуацију маркетинг процеса и задовољства корисника образовних услуга.

У том смислу је значајно једно истраживање, још необјављено, аутора овог рада, а рађено према моделу истраживања обављеног у Аустралији (Jeff Bromage, 2007.). Иако је наше, домаће истраживање, рађено на узорку од 38 основних школа у Моравичком округу, добијени су готово идентични резултати. Циљ истраживања је био да се испита мишљење директора као лидера школе о области промотивних активности и маркетинг комуницирања своје школе.

Укратко, неки од основних закључака су:

- промоција и маркетинг активности јесу послови којима се директори свакодневно баве
- директори примењују многе маркетинг активности а да тога нису ни свесни
- не познају разлику између термина промоција и маркетинг, склони су да их идентификују тј. да промоцију сматрају маркетингом
- у Годишњим плановима рада својих установа директори у одељку „маркетинг школе“ углавном уносе промотивне активности
- у малом броју случајева директори уводе или планирају увођење нове услуге
- скоро сви сматрају да је најефикаснија промоција „од уста до уста“, тј. лична препорука
- немају планиране буџете за промотивне активности
- нису имали никакву систематску обуку или семинар из области маркетинга
- верују да је њихова улога у промоцији школе најважнија али очекују помоћ свих запослених
- сви директори сматрају да су промоција и маркетинг важни за њихову школу
- као најчешћи инструменти промоције се издвајају веб сајт, проспекти, дан отворених врата, наступи ученика...

Резултате и информације добијене оваквим истраживањима могу да користе све основне школе у Србији које желе да побољшају компетенције директора у области међуљудских односа, да повећају компетенције директора за успешно функционисање у конкурентском окружењу, да раде на обуци директора и целокупног школског особља, да побољшају комуникацију у самој школи као и ван ње, да изграде поверење локалне заједнице према својој школи и сл.

Иначе, доношењем „Правилника о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања“ у Србији, донекле се уводе појашњења и ред у области које се односе на улогу директора у руковођењу маркетинг активностима у образовању. Неке од њих спадају у типично маркетиншке активности, као нпр.: промовисање иновација; креирање позитивне радне атмосфере; развијање професионалне сарадње; конструктивно комуницирање са запосленима, ученицима и родитељима и сл.

Директор школе (V. Logaj, 2006, стр. 21.) има посебан задатак да својим активностима повећава идентификацију наставника и ученика са школом, да повећава углед школе у локалној заједници, да ствара позитивну слику о школи и да повећава ангажман наставника у смислу задовољења потреба ученика, родитеља и других корисника. Такође, треба да омогући да наставници боље задовоље своје сопствене потребе и потребе школе у којој су запослени. За реализацију ових настојања директору је потребан конкретан план, тим пре што се ради о областима које се међусобно преплићу, допуњују и дотичу сва подручја рада директора.

Такође, директор би требало да, поред континуираних активности у смислу придобијања корисника услуга, спонзора и донатора, да ради и на њиховом информисању о актуелним активностима у школи. Тако на њих остављају утисак ефективне организација

Из свега произилази да директор кроз остваривање своје улоге у различитим подручјима рада, а у функцији стварања успешне школе, заправо ствара маркетиншку културу која омогућава постизање тог циља.

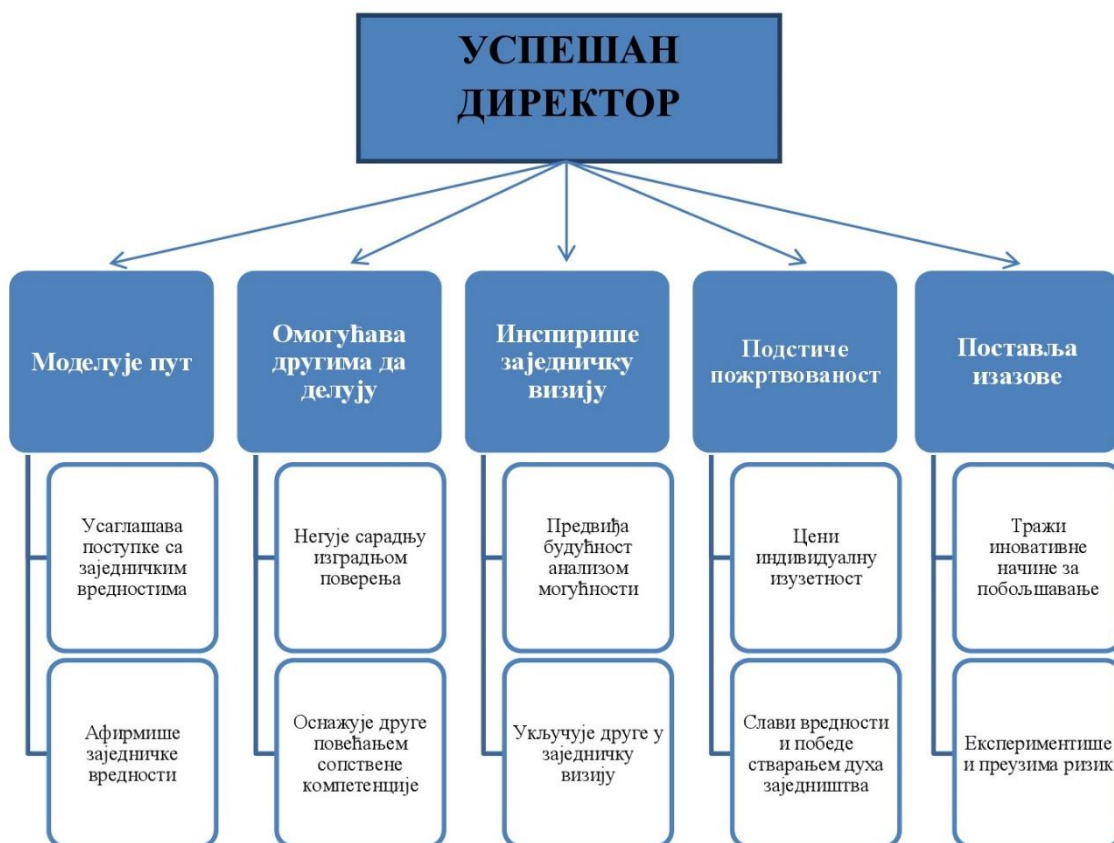
Успешном применом својих компетенција и начином руковођења директор ствара основне претпоставке за развој маркетиншке културе у школи. То је разлог потенцирања кључне улоге директора у овом процесу.

Иако је већ наведено више модела и подела које говоре о одговорностима и пољима рада директора, пажњу привлачи рад америчких аутора (J. Kouzes, B. Posner, 2012.) који предлажу такву систематизацију која се чини као најпрактичнија препорука директорима како да делују, односно како би требало руководити школом да би се дошло до циља који се односи на стварање претпоставки за развој ефикасне маркетиншке културе. У оквиру својих препорука аутори наводе 5 пожељних пракси, понашања, начина рада директора а свака предложена пракса има по 2 основне обавезе. Остваривањем и реализацијом наведених пракси и обавеза директор ће се позиционирати као успешан и узоран руководилац.

Од директора се првенствено тражи да моделује пут којим ће се кретати његова школа и запослени. Да би успешно моделовао пут он има обавезу да појашњава вредности које се негују у школи и да врши афирмацију заједничких вредности, при чему све поступке у школи треба да усаглашава са тим вредностима. Директор мора да инспирише заједничку визију и то предвиђајући будућност путем замишљања узбудљивих и оплемењујућих изазова. У процес изградње заједничке визије треба да укључи и друге запослене позивајући се на заједничке намере. Током овог процеса

изградње заједничке визије директор треба да поставља изазове тако што ће да трага за шансама за унапређивање рада, у томе да преузима иницијативу и да отворено тражи иновативне начине за побољшавање рада експериментишући и преузимајући ризик на себе. Пожељна је пракса да директор омогући другима да буду активни, да делују, тако што ће прво радити на неговању сарадње, изградњи поверења и успостављању блиских веза. Своје запослене ће оснаживати тако што ће он лично бити пример решености да се унапређују сопствене професионалне компетенције. Коначно, од директора се очекује да подстиче пожртвовање, храброст, срчаност код запослених, да уважава њихове доприносе, да цени индивидуалне изузетности и слави вредности и победе стварањем духа заједништва.

Графикон 14: Претпоставке за развој маркетиншке културе



Извор: Kouzes J., Posner B., *The Leadership Challenge – How to make extraordinary things happen in organizations*, Jossey – Bass, San Francisco, 2012., стр.29.

На основу препорука које дају В. Филиповић и М. Костић Станковић на тему управљања маркетингом следи да руководиоца школе треба да спроводи активности које непосредно делују на тржиште, да је у сталном контакту са окружењем и треба да антиципира промене које долазе са тржишта. Ауторке препоручују мишљење М. Милисављевића (2002.) који управљање маркетингом сматра за процес којим се

покрећу и усмеравају маркетинг активности у циљу задовољавања потреба грађана као потрошача, и састоји се од три фазе:

- планирање – фаза процеса управљања у којој се доносе одлуке о циљевима, политикама, стратегијама, програмима и плановима маркетиншких активности
- организовање – фаза процеса управљања у којој се ствара организациона структура и организује непосредна активност маркетинг функције
- контрола – фаза у којој се мери остваривање планских одлука (циљева, политика, стратегија, програма и планова) и ефикасност организације, након чега се предузимају корективне акције у организацији и функционисању маркетинг функције организације.

6. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ, РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

6.1. Истраживачки део

У једном од претходних поглавља већ је назначено да је циљ истраживања дефинисање ефикасног модела маркетиншке културе за одрживи развој основних школа и образовног система у целини. Овако дефинисан циљ истраживања ће се реализовати испитивањем 7 компоненти маркетиншке културе (квалитет, задовољство, међусобни односи, конкурентност, организованост, интерна комуникација и иновативност) са укупно 57 индикатора (карактеристика, описа).

У оквиру истраживања ће се вршити процена важности компонената и сваког појединачног индикатора, утврдиће се разлика у процени важности компонената као и утврђивање корелативне везе међу компонентама, што ће омогућити конструисање једног емпиријског и ефикасног модела маркетиншке културе.

На изради рада као основне научно-истраживачке методе неопходне за анализу и синтезу одабране проблематике биће примењене: анализа садржаја као теоријска метода, историјско-компаративна метода, статистичка метода и метода студије случаја. Применом ових метода обезбеђују се неопходни услови да истраживање буде свеобухватно и поуздано.

Све примењене методе су у складу са дефинисаним проблемом, предметом, циљем истраживања и постављеним хипотезама. Примењене методе представљаће комбинацију дескриптивне и аналитичке варијанте истраживања. Дескриптивна варијанта истраживања омогућује прикупљање информација о појавама које се описују, односно које су предмет истраживања. Са друге стране, аналитичка варијанта служи за утврђивање суштине истраживачког предмета и дефинисања његовог стања, али и за откривање узрочно-последичне везе и теоријских резултата истраживања.

За потребе истраживања постојећег стања и степена развијености маркетиншке културе у јавним основним школама у Србији, одабран је квалитативни приступ путем стандардизованог упитника у виду скале процене.

Навођење неких савремених искустава и практичних решења везаних за област и примене маркетинг концепта у развијеним образовним системима испитује се употребом компаративне методе.

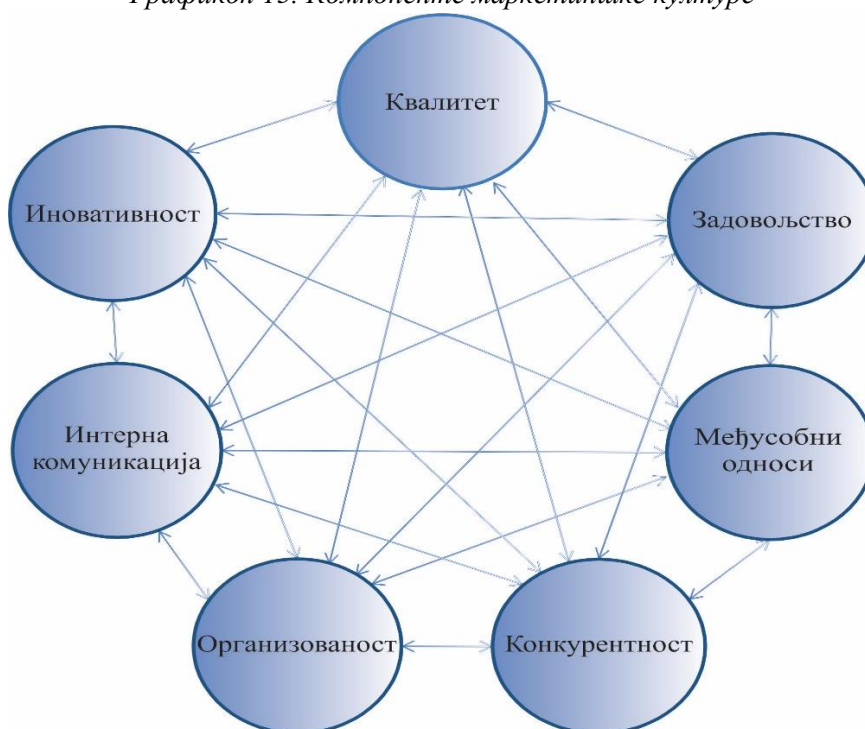
Све наведене компоненте маркетиншке културе и њихови индикатори представљају одређене елементе који су међусобно повезани и условљени. То омогућава да се маркетиншка култура може представити моделом који чине најефикаснији елементи за функционисање образовно-васпитне установе.

Упитник је коришћен приликом реализације пројекта словеначке Школе за директоре уз подршку Европског социјалног фонда а који се односио на усмеравање наставника ка преобликовању школске културе са циљем повећања идентификације наставника и ученика са школом и оснаживања положаја школе у локалној заједници. Инструмент омогућава да се препозна стање у школама у области маркетиншке културе

како би се предузеле активности за њено унапређивање. За органе управљања и руковођења у школи резултати су веома практични јер омогућавају да усмере своје активности ка мењању облика организационе културе у смеру ефикасне маркетиншке културе. Аутори инструмента (V. Logaj i dr., 2006.) су као полазиште користили већ постојећи инструмент намењен за утврђивање истих питања у области услуга генерално. Упитник је искоришћен, преведен и прилагођен за испитивање маркетиншке културе у образовно – васпитним установама у нашим условима.

Маркетиншку културу чине, тј. може се анализирати кроз седам кључних компоненти. То су квалитет, задовољство, међусобни односи, конкурентност, организованост, интерна комуникација и иновативност. Међусобно се прожимају, условљене су једна другом и зависне једна од друге.

Графикон 15. Компоненте маркетиншке културе



Извор: Logaj V., Trnavčević A., Snoj B., Biloslovo R., Kamšek M., Spreminjanje šolske kulture za povećanje identifikacije učiteljev in učenicev s šolo, Šola za ravnatelje, Ljubljana, 2006.

Квалитет подразумева да је јасно дефинисано шта се подразумева под квалитетним радом запослених, да се он систематски вреднује и прати, да запослени обраћају пажњу на детаље у свом раду, да су усмерени на потребе и жеље ученика и родитеља и да својим понашањем изграђују слику о установи, тј. имиџ установе. Запослени настоје да испуне очекивања руководства установе, док је руководство посвећено обезбеђивању услова за квалитетан рад и подстиче комуникационе вештине запослених.

Задовољство подразумева да се у установи систематски прати и вреднује задовољство ученика и родитеља, да је јасно дефинисано шта је из угла детета и родитеља квалитетан рад запослених и да се систематски прате активности конкурентских установа. Запослени верују да се њихово понашање рефлектује на задовољство ученика и родитеља, настоје да задовоље њихова очекивања и траже да се идентификују неизражене потребе деце и родитеља. Истовремено, руководство установе је посвећено обезбеђивању пуног задовољства ученицима и родитељима и подстиче комуникацију запослених са ученицима и родитељима. Установа је, више него конкурентске установе, усмерена на задовољавање потреба ученика и родитеља и по завршетку школовања у конкретној установи прати даље школовање свог бившег корисника услуга.

Међусобни односи подразумевају да се у установи сваки запослени осећа као важан део организације, да сви запослени теже заједничкој визији, да васпитно особље води политику „отворених врата“, да могу слободно да износе мишљење о руководству установе и да запослени, ученици и родитељи имају поверења једни у друге. Руководство установе обраћа пажњу на осећања запослених, води политику „отворених врата“ и блиско сарађује са васпитним особљем. У установи се уважавају осећања ученика и родитеља, установи је битно свако дете и родитељ и они осећају да могу слободно да изразе своје мишљење о раду установе пред васпитним особљем.

Конкурентност значи да руководство ставља нагласак на запошљавање квалитетних људи, да омогућава континуирано стручно усавршавање наставног особља, да подстиче креативне приступе раду, да цени запослене који постижу врхунске резултате и да омогућава запосленима веће погодности него конкурентске установе, истовремено присно сарађујући са локалном заједницом, општином и организацијама из окружења. У таквој установи запослени се активно залажу за увођење нових програма, пројеката и слично и својим радом доприносе придобијању нових корисника.

Организованост подразумева да су запослени у свом раду добро организовани, свакодневно пажљиво планирају свој рад, добро управљају током времена на активностима, у свом раду постављају приоритете и све области рада су добро организоване.

Интерна комуникација подразумева да установа има усвојена интерна правила и процедуре, да сви запослени имају поверења једни у друге и да су сви посвећени отвореном дијалогу. Руководство установе јасно изражава шта очекује од запослених, дели са њима информације о финансијском пословању установе, подстиче наставно особље да учествује и у изради интерних стандарда рада, посвећује се обуци запослених, мотивише их, подстиче културу дијалога и наглашава значај осећања припадности запослених установи. Руководству је важно задовољство запослених и они разумеју мисију и опште циљеве установе.

Иновативност значи да је установа отворена за промене да међу првима уводи новине у васпитно-образовни процес, као и нове пројекте и програме, да се у

установи прати корак са технолошким развојем и да запослени дају предлоге за промене.

6.1.1. Опис узорка

Истраживање је спроведено на узорку од 500 учитеља⁴, наставника⁵ и стручних сарадника (N=500) током реализације акредитованих програма стручног усавршавања запослених у образовању.

У посматраном узорку било је 228 испитаника мушког (45,6%) и 272 испитаника женског пола (54,4%).

Запослених према радном месту је било највише професора предметне наставе њих 331 (66,2%), потом професора разредне наставе 141 (28,2%) и најмање стручних сарадника 28 (5,6%).

Према нивоу образовања највише је испитаника са факултетским образовањем 342 (68,4%), мастер/магистар њих 114 (22,8%), затим испитаници са високом школом њих 43 (8,6%) и само један доктор наука (0,2%).

Према дужини рада у образовању највише је испитаника који у области образовања раде од 11 до 20 година њих 145 (29%), од 21 до 30 година њих 125 (25%), од 0 до 5 година њих 123 (24,6%), од 6 до 10 њих 79 (15,8%) и најмање испитаника који у образовању раде више од 30 година њих 28 (5,6%).

У посматраном узорку највише испитаника је анкетирано у школама у Горњем Милановцу 186 (37,2%), Краљеву 139 (27,8%), Чачку 111 (22,2%) и најмање испитаника је било у Неготину 64 (12,8%).

Према критеријуму величина школе у којој су запослени (где је као критеријум коришћен број од 60 запослених као граница између мале и велике школе) највише испитаника из посматраног узорка су запослени у школама које су окарактерисане као мале 334 (66,8%) док је 166 (33,2%) испитаника запослено у школама које су окарактерисане као велике.

⁴ У раду ће се користити назив „професор разредне наставе“

⁵ У раду ће се користити назив „професор предметне наставе“

Табела 4: Структура узорка

	Структура узорка	Апсолутне фреквенције	Процент
Пол	Мушко	228	45,6%
	Женско	272	54,4%
	Укупно	500	100%
Радно место	Професор разредне наставе	141	28,2%
	Професор предметне наставе	331	66,2%
	Стручни сарадник	28	5,6%
	Укупно	500	100%
Ниво образовања	Висока школа	43	8,6%
	Факултетско образовање	342	68,4%
	Мастер/Магистар	114	22,8%
	Доктор наука	1	0,2%
	Укупно	500	100%
Дужина рада у образовању	0-5	123	24,6%
	6-10	79	15,8%
	11-20	145	29%
	21-30	125	25%
	Више од 30	28	5,6%
	Укупно	500	100%
Место рада	Краљево	139	27,8%
	Чачак	111	22,2%
	Горњи Милановац	186	37,2%
	Неготин	64	12,8%
	Укупно	500	100%
Величина школе	Мала	334	66,8%
	Велика	166	33,2%
	Укупно	500	100%

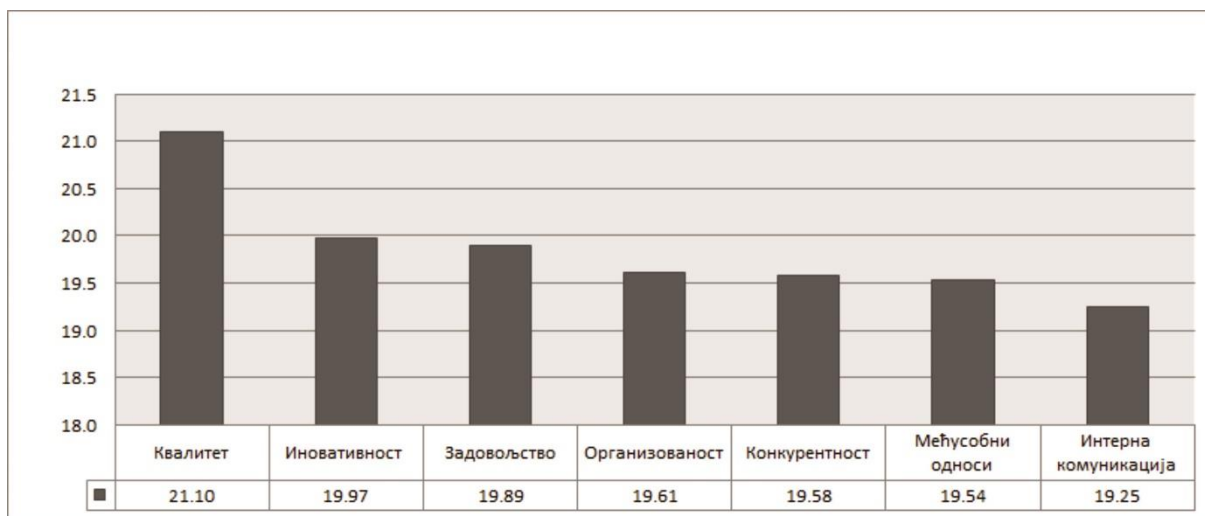
6.2. Резултати истраживања и дискусија

Свака од седам компоненти маркентишке културе које су испитиване има своје карактеристике, описе, показатеље, односно како их у наставку текста називамо – индикаторе. Свака компонента има различити број индикатора, од 5 до 12, а укупно их има 57. Испитаници су понуђене компоненте и индикаторе процењивали са свог личног становишта у смислу њихове важности за ефикасну маркентишку културу. Користећи Ликертову скалу за мерење ставова, испитаници су показивали степен слагања или неслагања заокруживањем бројева од 1 (изразито неслагање) до 5 (изразито слагање) у упитнику. У наредним табелама ће бити приказани добијени резултати истраживања, са истакнутим вредностима аритметичке средине (просечна вредност групе бројева) и стандардне девијације за сваку појединачну компоненту и индикатор. Ако вршимо више узастопних мерења исте величине, њихову дисперзију (распршеност или растурање података) меримо са стандардном девијацијом. Она нам говори колико у просеку елементи скупа одступају од аритметичке средине скупа.

Основна карактеристика вредности једног истог обележја је да та вредност варира од једне до друге статистичке јединице основног скупа. Те вредности, мере централне тенденције, а пре свега аритметичка средина, сажимају у једну бројчану вредност. Та бројчана вредност треба да буде репрезентативна за све вредности. Њена репрезентативност зависи од степена варијабилности појединачних вредности у односу на централну вредност, конкретно у односу на аритметичку средину. Уколико је варијабилност мања, утолико су вредности обележја сабијеније око аритметичке средине (мање одступају) и она је репрезентативнија, а за такав скуп кажемо да је хомоген. Обрнуто, ако је варијабилност већа, одступање појединачних вредности од аритметичке средине је веће, а репрезентативност аритметичке средине је мања и за такав скуп кажемо да је хетероген.

Закључивање и стандардна девијација: уколико је вредност стандардне девијације мања, то је сабијеност вредности око аритметичке средине већа, па је и њена репрезентативност за серију (узорак или основни скуп) већа, и обрнуто. Већа вредност стандардне девијације - већа варијабилност.

Графикон 16. Компоненте маркетиншке културе према важности
(групна аритметичка средина)



Уколико се анализирају резултати посматрајући поједине компоненте маркетиншке културе (а које су одређене групама индикатора, описа, карактеристика...), и величине њихових аритметичких средина, следи да би ефикасна маркетиншка култура постојала у школи у којој се: систематски вреднује и прати квалитет рада запослених (квалитет), школа међу првима уводи новине у образовно-васпитни рад (иновативност), руководство школе је посвећено обезбеђивању пуног задовољства ученицима, родитељима и другим корисницима (задовољство), запослени свакодневно пажљиво планирају свој рад (организованост), руководство школе омогућава континуирано стручно усавршавање наставног особља и цени запослене који постижу врхунске резултате (конкурентност), запослени у школи теже заједничкој визији (међусобни односи) док руководство школе подстиче културу дијалога.

6.2.1. Квалитет

Анализа квалитета у образовању је вероватно најчешће обрађивана тема последњих година, како у стручној литератури, тако и на стручним скуповима и конференцијама. Истовремено држава врши законодавни притисак када је у питању унапређивање квалитета образовања и образовног система. У школу се уводе као обавезни плански и стратешки документи за сваку школу појединачно а који би требало да буду гаранција усмерености ка унапређивању и одржавању квалитета васпитно-образовног рада.

Квалитативан корак даље је представљало увођење стандарда квалитета и система контроле квалитета у наше образовно-васпитне установе и то кроз метод интерне и екстерне евалуације. Тако је процес вредновања у образовању, по узору на европске државе, заживео и у нашем образовном систему. Његова основна карактеристика је да омогућава мерење нивоа квалитета на основу степена остварености прописаних стандарда и на основу тога постаје извор информација у којем сегменту, у којој кључној области, је потребно радити на унапређивању квалитета. Специфичност екстерног вредновања је да њега периодично врше представници надлежних просветних институција, углавном просветни саветници из локалних Школских управа. Интерно вредновање спроводе наставници из саме школе, с тим што у Тим за самовредновање могу бити укључени и представници Школског одбора, Савета родитеља и Ученичког парламента. И у једном и у другом случају основне области васпитно-образовног рада које се вреднују су школски програм и годишњи програм рада; настава и учење; постигнућа ученика; подршка ученицима; етос; ресурси и руковођење, организација и обезбеђивање квалитета.

У маркетиншком смислу посебан значај има екстерна евалуација јер њени резултати у виду бројчане оцене омогућавају конкретној образовно-васпитној установи да се јасно позиционира својим показаним нивоом квалитета међу другим конкурентским школама у окружењу.

У пракси се процесу екстерне евалуације посвећује велика пажња, наставно и васпитно особље је месецима ангажовано на припремама за овакву врсту контроле настојећи да сви прописани стандарди квалитета буду у што већем степену остварени. У случају лоше оцене или већег броја неостварених стандарда предвиђено је, као једна од мера, смена одговорног лица школе са функције, тј. органа управљања и органа руковођења.

Од многобројних дефиниција квалитета издвајамо оне које кажу да је квалитет:

- степен којим одређена услуга задовољава људске потребе, односно укупност особина услуге на којима се заснива њихова способност да задовоље изражене жеље или очекиване захтеве (Д. Фонда, 2008, стр. 9.).
- ниво до којег скуп припадајућих карактеристика испуњава захтеве и представља резултат системских и систематских напора (Ј. Филиповић, 2010., стр. 25.).

Успостављање квалитета од школа тражи многе промене а оне се првенствено односе на руковођење, организовање и праћење образовно-васпитног процес и вредновање његових резултата, културу комуникације, школску атмосферу и највише на међуљудске односе. Када је школа јасно дефинисала своју мисију, циљеве и захтеве које пред њу постављају њени корисници услуга, може се посветити системским и систематским напорима за обезбеђивање и одржавање квалитета понуђене васпитно-образовне услуге.

Савремени приступ у сагледавању концепта квалитета у образовању обухвата све видове квалитета:

- улазе
- трансформацијске процесе у образовној организацији
- околину образовања
- исходе и излазе из образовања којима на околину треба да делују (Н. Пастуовић, 2009., стр. 195.)

Данас су очигледна настојања да се посебан нагласак стави на образовне исходе (outcomes) који се суштински односе на непосредне резултате образовног процеса. Исходи су збир свих промена које је образовни процес, својим деловањем, произвео у ученику у смислу оспособљавања и стицања одређених компетенција и односи се на широк спектар когнитивних, афективних, психомоторних и мотивационих особина ученика. Добри исходи су важни јер омогућавају појединцу успешније функционисање у данашњем „друштву знања“ које је неупоредиво другачије, сложеније и захтевније него традиционално друштво.

Табела 5. Компонента квалитет и њени индикатори

Квалитет	Аритметичка средина	Стандардна девијација
У школи је јасно дефинисано шта се подразумева под квалитетним радом запослених	4,08	0,69
Руководство школе је посвећено обезбеђивању услова за квалитетан рад	4,10	0,58
У школи се систематски вреднује и прати квалитет рада запослених	4,76	0,42
Запослени су усмерени на изражене потребе и жеље ученика, родитеља и других корисника	4,12	0,62
Запослени обраћају пажњу на детаље у свом раду	4,04	0,59

Наши испитаници у као најважнији индикатор у компоненти квалитет издвојили „да се у установи систематски вреднује и прати квалитет рада запослених“ (M=4,76). Запослени очигледно схватају значај вредновања сопственог рада по укупни квалитет своје школе. Неки процеси који су започели у нашим школама као што су самовредновање и екстерно вредновање рада школе, а чији је саставни део вредновање рада наставника, још више назначавају важност овог индикатора. Такође, обавеза руководиоца образовне установе је да вреднује и прати рад наставног особља и у складу са тим предузима одређене мере. Ред у ову област је донела држава и надлежно Министарство просвете доношењем „Правилника о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја“ (Сл. Гласник РС –

Просветни гласник, бр. 5/2011), а који наглашава да централну улогу у унапређивању квалитета образовања и васпитања имају наставници јер они непосредно утичу на учење и развој ученика.

Значај квалитета образовања се може дефинисати на три начина:

- да испуњава стандарде квалитета које су разрадили експерти, нпр. захтеви у погледу наставног плана, програма и испита
- да испуњава захтеве који су постављени у уговору, нпр. специјализовани програми које школа нуди родитељима
- да задовољава захтеве сваког појединачног корисника, тј. да задовољи специфичне образовне потребе сваког ученика (П. Радо, 2002, стр. 73.).

Такође, испитаници су високо оценили индикатор који анализирамо обзиром на чињеницу да свако ко вредно и исправно ради жели да његов рад буде примећен и вреднован. То омогућава одржавање принципа правичности међу запосленима а руководиоцу школе омогућава да у циљу мотивисања запослених вреднује и награђује рад својих наставника у складу са својим овлашћењима и интерним правилницима о награђивању.

Обзиром да су сви наши испитаници из поља непосредног образовно-васпитног рада и да су практичари, претпоставка је да у свом свакодневном раду делују и размишљају у складу са прописаним елементима квалитета, важећим за наш национални образовни систем.

Испитаници су високо вредновали индикатор који се односи на систематско вредновање њиховог рада јер у вредновању леже извори њихове професионалне спољашње мотивације.

Једно од кључних питања на путу унапређивања квалитета образовања је питање мотивације запослених, првенствено наставног особља. Традиционално незадовољни односом државе према професији, личним примањима, економским и социјалним статусом у друштву, примери ентузијазма и „изгарања на послу“ су у пракси све ређи. Зато се тешко од наставног особља може очекивати нешто више од формалног испуњавања захтева из „Стандарда компетенција за професију наставника“.

Ипак, добра мотивисаност запослених омогућава остваривање њихових личних циљева и циљева школе, и ту треба имати у виду неке факторе међу којима су кључни (С. Станичић, 2011., стр. 269.): индивидуалне особине запослених (ставови, вредности, очекивања, потребе, аспирације, преференције и сл.); карактеристике посла који појединци обављају (занимљивост, разноликост, аутономија у раду, вештине које су потребне за рад и сл.); радна ситуација у школи (сарадници на послу, стил који примењује директор у раду, услови за квалитетан рад, атмосфера, радна култура у школи, награђивање бољих резултата и сл.) и утицаји који долазе из окружења школе (социјална ситуација у школском окружењу, ниво материјалног развоја, образованост родитеља, демократизација односа у друштву, однос према образовању као ресурсу развоја и сл.).

Евентуални неуспех настојања ка унапређивању квалитета, аутори углавном приписују проблемима везаним за мотивацију, при том наглашавајући важност мотивације и руководиоца и наставног особља. Тако се могу дефинисати (Ј.Филиповић, М.Ђурић, 2010., стр. 17.) два основна разлога због којих се може десити да се активности уређења и развоја система квалитета заврше неуспехом: недовољна посвећеност менаџмента (недовољно изражена воља и недостатак времена и средстава) и недовољно активно учешће људства (неодговарајућа комуникација и мотивација).

Уз питање вредновања квалитета рада у школи, везано је и много свеобухватније питање које се односи на праћење образовног система. Овакво праћење има неколико циљева који су описани у документу „Кључни подаци о образовању у Европи“ (2012., стр. 191.) и који укључују детаљно проучавање система, извештавање о квалитету система предузимање мера за његово унапређивање. Праћење се може спроводити на нивоу школе или на локалном, регионалном и националном нивоу. Оно се може односити на акциони план развоја школе, резултате самовредновања школе, спољашња испитивања, посебне показатеље успеха, национална и међународна вредновања и ослања се на мишљење стручњака или посебног тела основаног са задатком да врши праћење образовног система.

Још једну практичну акцију је извела држава по питању квалитета образовања формирањем институције која ће се бавити евалуацијом образовања и васпитања и давањем препорука за успостављање и обезбеђивање система квалитета образовања и васпитања. Одлуком Владе Републике Србије је формиран Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања чији је задатак да обавља стручне послове у области праћења и вредновања степена остварености циљева образовања и васпитања као и оствареност стандарда постигнућа по нивоима и врстама образовања.

6.2.1.1. Анализа компоненте „квалитет“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

Двофакторском анализом варијансе приказане се оцене испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању у погледу процене важности компоненте квалитет.

Табела 6: Средња вредност процене важности компоненте „квалитет“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

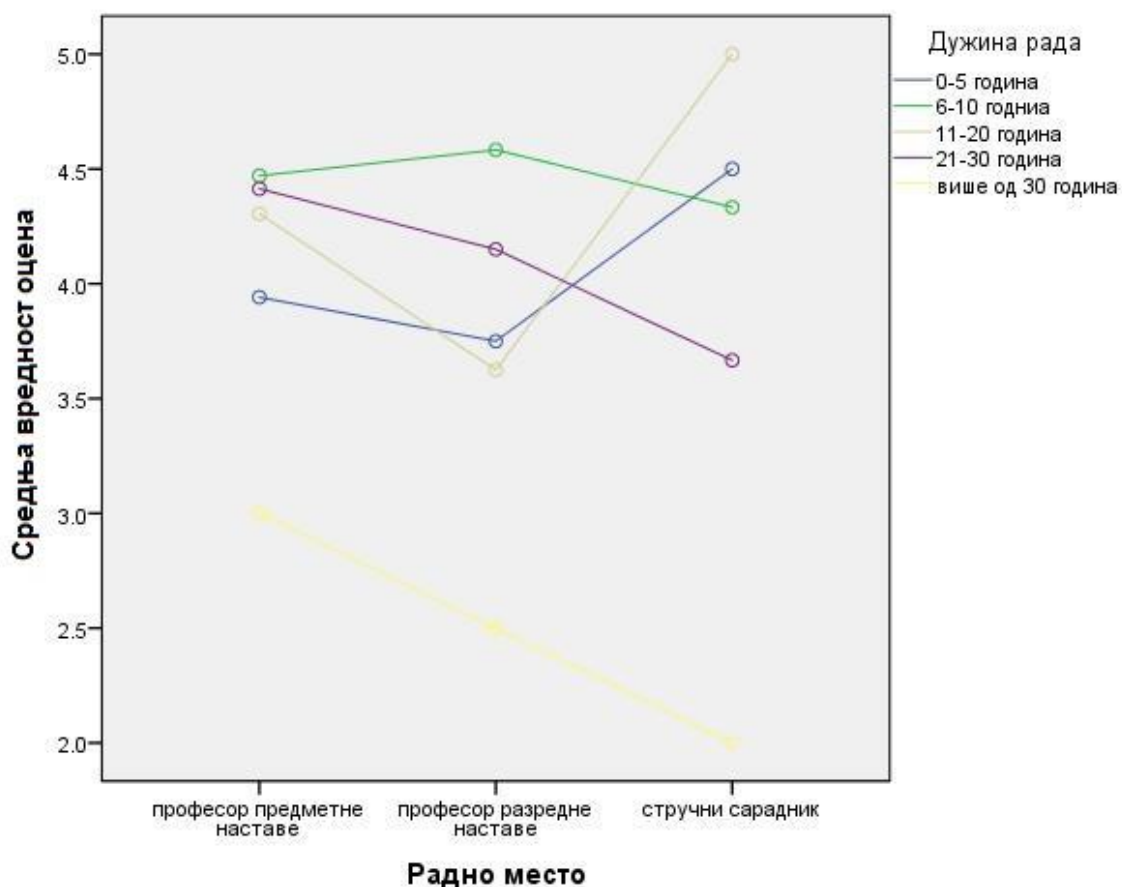
Радно место	Дужина рада у образовању	Mean Средња вредност оцена	Std. deviation Стандардно одступање	N
Професор предметне наставе	0-5	3.94	.919	85
	6-10	4.47	.624	43
	11-20	4.30	.813	115
	21-30	4.41	.733	72
	више од 30	3.00	.000	16
	Укупно	4.19	.845	331
Професор разредне наставе	0-5	3.75	.866	30
	6-10	4.58	.669	31
	11-20	3.63	1.061	21
	21-30	4.15	1.089	49
	више од 30	2.50	.577	10
	Укупно	3.96	.044	141
Стручни сарадници	0-5	4.50	.707	8
	6-10	4.33	.577	5
	11-20	5.00	.000	9
	21-30	3.67	1.155	4
	више од 30	2.00	.	2
	Укупно	4.09	1.044	28
Укупно	0-5	3.92	.895	123
	6-10	4.50	.622	79
	11-20	4.23	.874	145
	21-30	4.27	.910	125
	више од 30	2.75	.452	28
	Укупно	4.12	.916	500

Из табеле се види да су компоненту квалитет највишим оценама проценили стручни сарадници који у области образовања раде од 11 до 20 година (5,00) и професори разредне наставе који у образовању раде од 6 до 10 година (4,58). Интересантно је да истовремено најмање веровања у важност компоненте квалитет показују управо стручни сарадници са више од 30 година рада у области образовања

(2,00) и у популацији професора разредне наставе који раде у области образовања више од 30 година налазимо изузетно ниске просечне оцене (2,50).

Разлог за овакав податак можемо тражити у евентуалној разочараности стручних сарадника и професора разредне наставе са више од 30 година рада у области образовања у образовни систем у којем су скоро цео радни век провели или тек у последици малог узорка када је у питању популација стручних сарадника.

Графикон 17: Средња вредност процене важности компоненте „квалитет“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању



Табела 7: Утицај интеракције променљивих радног места и дужине рада у области образовања на процену компоненте „квалитет“

променљиве	df	Mean Square	F	Sig.
Радно место	2	1.320	1.918	.150
Дужина рада у образовању	4	4.909	7.134	.001
Радно место / Дужина рада у образовању	8	.806	1.171	.319

Предходном табелом је представљен утицај интеракције радно место и дужина рада у образовању. Добијен је податак да је за радно место / дужина рада у образовању $\text{Sig.}=0,319$. Обзиром да је добијени резултат већи од 0,05 може се закључити да не постоје значајне разлике у проценама компоненте квалитет од стране испитаника који су различитог радног места и дужине рада у образовању. Утицај интеракције радно место и дужина рада у образовању није статистички значајан тј. није значајан заједнички утицај на процену компоненте квалитет ове две независне варијабле. Из појединачног прегледа добијених резултата закључујемо да разлике у радном месту такође нису значајно утицале на разлике у проценама ($\text{Sig.}=0,150>0,05$), док је дужина рада у области образовања показала значајан утицај на разлике у проценама ($\text{Sig.}=0,01<0,05$).

6.2.1.2. Анализа најважнијег индикатора у оквиру компоненте „квалитет“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

Поред процене квалитета као компоненте маркетиншке културе, испитаницима је понуђено да процене неколико различитих индикатора који ближе описују наведену компоненту. Ти индикатори су:

- у школи је јасно дефинисано шта се подразумева под квалитетним радом запослених
- руководство школе је посвећено обезбеђивању услова за квалитетан рад
- у школи се систематски вреднује и прати квалитет рада запослених
- запослени су усмерени на изражене потребе и жеље ученика, родитеља и других корисника
- запослени верују да се њихово понашање одражава на слику о школи, тј. имиџ школе
- запослени настоје да испуне очекивања руководства школе
- руководство школе подстиче комуникационе вештине запослених
- запослени обраћају пажњу на детаље у свом раду

Испитаници су као најважнији индикатор у оквиру компоненте квалитет проценили индикатор који говори да се „у школи систематски вреднује и прати квалитет рада запослених“ ($M=4,76$). Двофакторском анализом варијансе приказаће се оцене испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању у погледу процене важности индикатора да се „у школи систематски вреднује и прати квалитет рада запослених“.

Табела 8: Средња вредност процене важности индикатора да се „у школи систематски вреднује и прати квалитет рада запослених“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

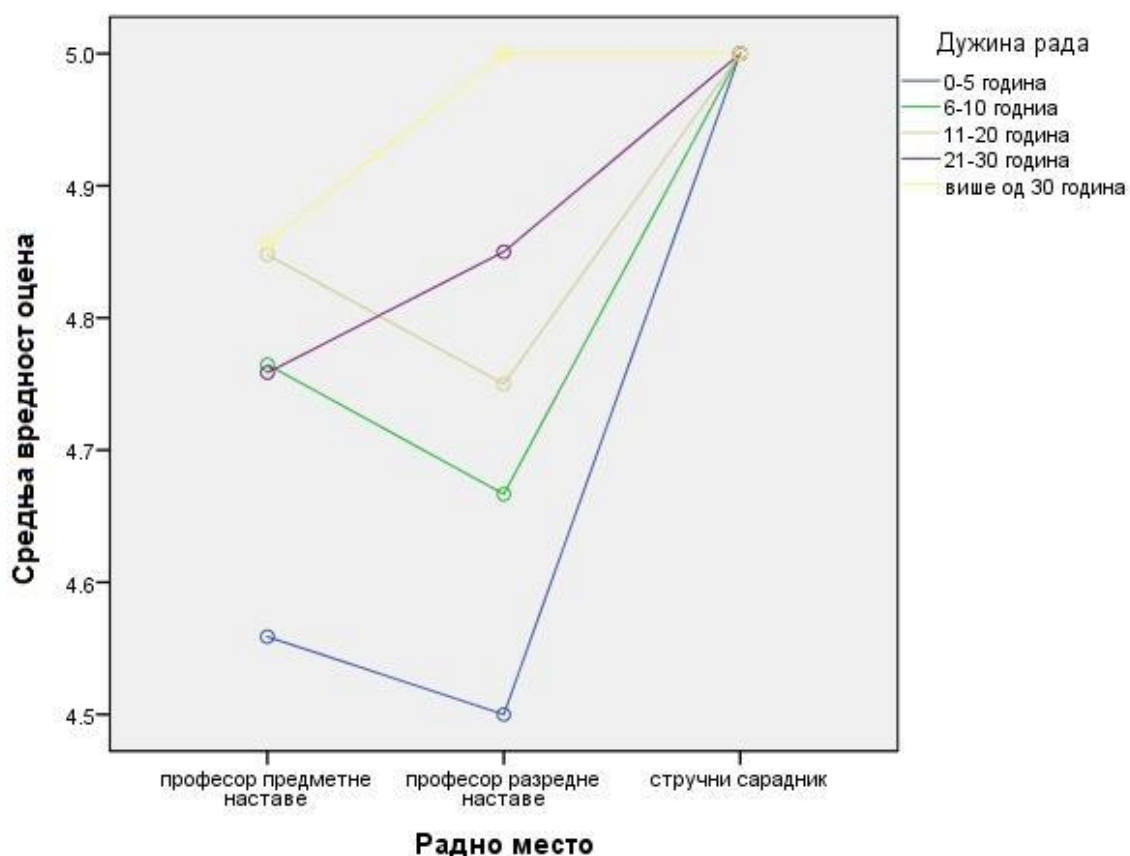
Радно место	Дужина рада у образовању	Mean Средња вредност оцена	Std. deviation Стандардно одступање	N
Професор предметне наставе	0-5	4.56	.786	85
	6-10	4.76	.437	43
	11-20	4.85	.363	115
	21-30	4.76	.435	72
	више од 30	4.86	.378	16
	Укупно	4.74	.532	331
Професор разредне наставе	0-5	4.50	.674	30
	6-10	4.67	.651	31
	11-20	4.75	.463	21
	21-30	4.85	.366	49
	више од 30	5.00	.000	10
	Укупно	4.73	.522	141
Стручни сарадници	0-5	5.00	.000	8
	6-10	5.00	.000	5
	11-20	5.00	.000	9
	21-30	5.00	.000	4
	више од 30	5.00	.	2
	Укупно	5.00	.000	28
Укупно	0-5	4.56	.741	123
	6-10	4.75	.508	79
	11-20	4.84	.371	145
	21-30	4.81	.398	125
	више од 30	4.92	.289	28
	Укупно	4.76	.516	500

У претходној табели су дате средње вредности за процену индикатора да се „у школи систематски вреднује и прати квалитет рада запослених“ испитаника који су различитог радног места и дужине рада у образовању. Средње вредности су дате за сваку популацију радног места испитаника који различит временски период раде у области образовања.

Из табеле је лако уочљиво да наведени индикатор највишом оценом процењују стручни сарадници без обзира на године рада у области образовања (5,00). У групи, иначе високих оцена за процену овог индикатора још се издвајају професори разредне наставе са више од 30 година рада у области образовања (5,00). Тек нешто мању оценом, али за овај индикатор најмању дали су професори разредне наставе од 0 до 5 година рада у области образовања (4,50).

Добијени подаци показују недвосмислено опредељење запослених у области образовања да инсистирају на систематском вредновању и праћењу квалитета сопственог рада, али и рада својих колега и свих других запослених у школи.

Графикон 18: Средња вредност процене важности индикатора да се „у школи систематски вреднује и прати квалитет рада запослених“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању



Табела 9: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену индикатора да се „у школи систематски вреднује и прати квалитет рада запослених“

променљиве	df	Mean Square	F	Sig.
Радно место	2	.260	.977	.378
Дужина рада у образовању	4	.114	.430	.787
Радно место / Дужина рада у образовању	8	.054	.204	.990

Претходна табела нам показује утицај интеракције радно место и дужина рада у образовању. Подаци за радно место / дужина рада у образовању показују да је Sig.=0,990 што је веће од 0,05. То значи да не постоје значајне разлике у проценама индикатора да се „у школи систематски вреднује и прати квалитет рада запослених“ међу испитаницима који су запослени на различитим радним местима и различите

дужине рада из области образовања. Такође и појединачни утицај говори да разлике у радном месту не утичу на разлике у проценама (Sig.=0,378>0,05), као да ни разлике у дужини рада у образовању не утичу на разлике у проценама (Sig.=0,787>0,05).

6.2.2. Задовољство

У оквиру компоненте задовољства испитаници су као најважнији проценили индикатор „руководство установе је посвећено обезбеђивању пуног задовољства ученицима, родитељима и другим корисницима“ (M=4,30). Наведени индикатор ставља нагласак на улогу руководиоца школе и на задовољство корисника услуга као главни извор задржавања садашњих и привлачења нових корисника. Управо је то један од најважнијих задатака руководиоца школе али и мисија коју треба да прихвате сви запослени у школи. Руководилац школе треба да управља активностима тако да запослених пруже кориснику услуге највиши степен задовољства. За остварење овог циља важна је посебно интеракција са корисницима као и квалитет образовне услуге коју школа испоручује. Сваки запослени има значајну улогу у овом процесу.

Табела 10. Компонента задовољство и њени индикатори

Задовољство	Аритметичка средина	Стандардна девијација
У школи је јасно дефинисано шта је из угла ученика, родитеља и других корисника квалитетан рад запослених	3,89	0,70
Руководство школе је посвећено обезбеђивању пуног задовољства ученицима, родитељима и другим корисницима	4,30	0,78
Запослени верују да се њихово понашање огледа у задовољству ученика, родитеља и других корисника	3,89	0,55
Запослени настоје да задовоље очекивања ученика, родитеља и других корисника	3,91	0,71
Руководство установе подстиче комуникацију запослених са ученицима, родитељима и другим корисницима	3,90	0,71

Као практичарима у области образовања и васпитања, нашим испитаницима је познато да један од основних општих принципа васпитања и образовања подразумева усмереност на ученике кроз разноврсне облике учења, наставе и оцењивања којима се излази у сусрет различитим потребама ученика, развија мотивација за учење и подиже квалитет постигнућа.

Пред руководиоца школе се поставља захтев да обезбеди пуно задовољство свим корисницима услуга, што обзиром на њихов број и различиту структуру, чини овај

захтев изузетно сложеним. Од руководиоца школе позитивна очекивања имају ученици, запослени, родитељи, локална заједница, спонзори и донатори. Сви ови корисници услуга првенствено очекују добру комуникацију приликом испоруке услуге а на руководиоцу је да ради на успостављању добре комуникације са свим корисницима, од локалне средине и појединца до надлежних просветних власти.

Као и свака друга организација, тако и школа има своје кориснике услуга. Циљ услужне организације је придобити новог корисника, задржати постојећег и учинити све да они буду задовољни, па се може сматрати да је за опстанак организације од пресудног значаја да она правилно утврди и ефикасно задовољава захтеве и очекивања својих корисника. Задовољство корисника и усресређеност на њега је један од принципа који су својевремено послужили као основа за развој стандарда ИСО 9000 (Ј. Филиповић, М. Ђурић. 2011., стр. 208.), а организација која примењује принцип усмерења на корисника је она која:

- разуме потребе и очекивања корисника
- уравнотежава потребе и очекивања свих интересних и заинтересованих страна
- саопштава информације о тим потребама и очекивањима свима у организацији
- има знања, вештине и ресурсе неопходне да задовоље кориснике организације
- мери задовољење корисника и делује у складу са резултатима
- менаџује односе са корисницима
- може да доведе у директну везу сопствене циљеве са потребама и очекивањима корисника.

Најбоље школе су прихватиле стратегију задржавања актуелних и придобијања нових корисника константним задовољавањем и превазилажењем корисникових потреба и очекивања. Задовољан корисник тако постаје лојалан корисник и он постаје најбољи амбасадор конкретне услужне организације путем „word of mouth“ комуникације (Ч.Љубојевић, 2001, стр. 71.). Коначно, уколико организација жели да опстане у такмичењу са својим конкурентима она мора у потпуности да задовољи очекивања корисника. Уколико жели да оствари већи степен задовољства корисника и конкурентску предност, она мора да задовољи неке од скривених потреба корисника, као и да испоручује услугу која је супериорнија у односу на конкуренцију.

У том смислу директор школе ће успостављати и одржавати широк спектар комуникацијских линкова. Он ће да прати јесу ли његови бивши ученици у ситуацији да могу да помогну у опремању школе. Интересује се и за родитеље својих ученика који би му у нечему могли помоћи. Све ће то радити са циљем да оствари материјалну добит за своју школу како би могао да је опрема савременим наставним средствима и опремом. Ако такав директор има у својој школи радионице, он ће настојати да их што боље искористи за јачање материјалне основе своје школе. Повезаће се са привредом

свог окружења и у тим радионицама ће да производи оно што може најбоље да прода или замени за неку опрему која је школи потребна.

Такав руководилац своје способности ставља у функцију откривања потенцијалних спонзора и донатора. Са њима успоставља неформалне пријатељске односе, од чега користи имају не само ученици и наставници, него и локална средина. Они ће уз то повезати своју школу са имућнијим школама у земљи и иностранству, а неће заборавити ни своје најбоље ученике којима ће настојати да прибави стипендије и друге видове помоћи за афирмацију њихових способности и даље школовање.

Иначе, у пракси је тешко пронаћи кориснике који су потпуно задовољни или потпуно незадовољни. Највећи број је оних који су задовољни у одређеној мери, тако да се задовољство може мерити. Уколико се јави незадовољство корисника оно је обично из следећих разлога (Ч.Љубојевић, 2001, стр. 75.):

- због погрешне комуникације са корисником
- због погрешно протумачене поруке добијене од корисника
- погрешног саопштавања „word of mouth“ (личне поруке)
- погрешног информисања о томе какву услугу испоручују конкуренти
- због лоших перформанси особља

Обзиром да постоји списак могућих извора незадовољства, то је довољна препорука руководиоцима школе да на њих обратe пажњу и у свом свакодневном раду учине све да до њих не дође што би представљало још једну у низу руководећих активности усмерених ка обезбеђивању потпуног задовољства свим својим корисницима услуга.

6.2.2.1. Анализа компоненте „задовољство“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

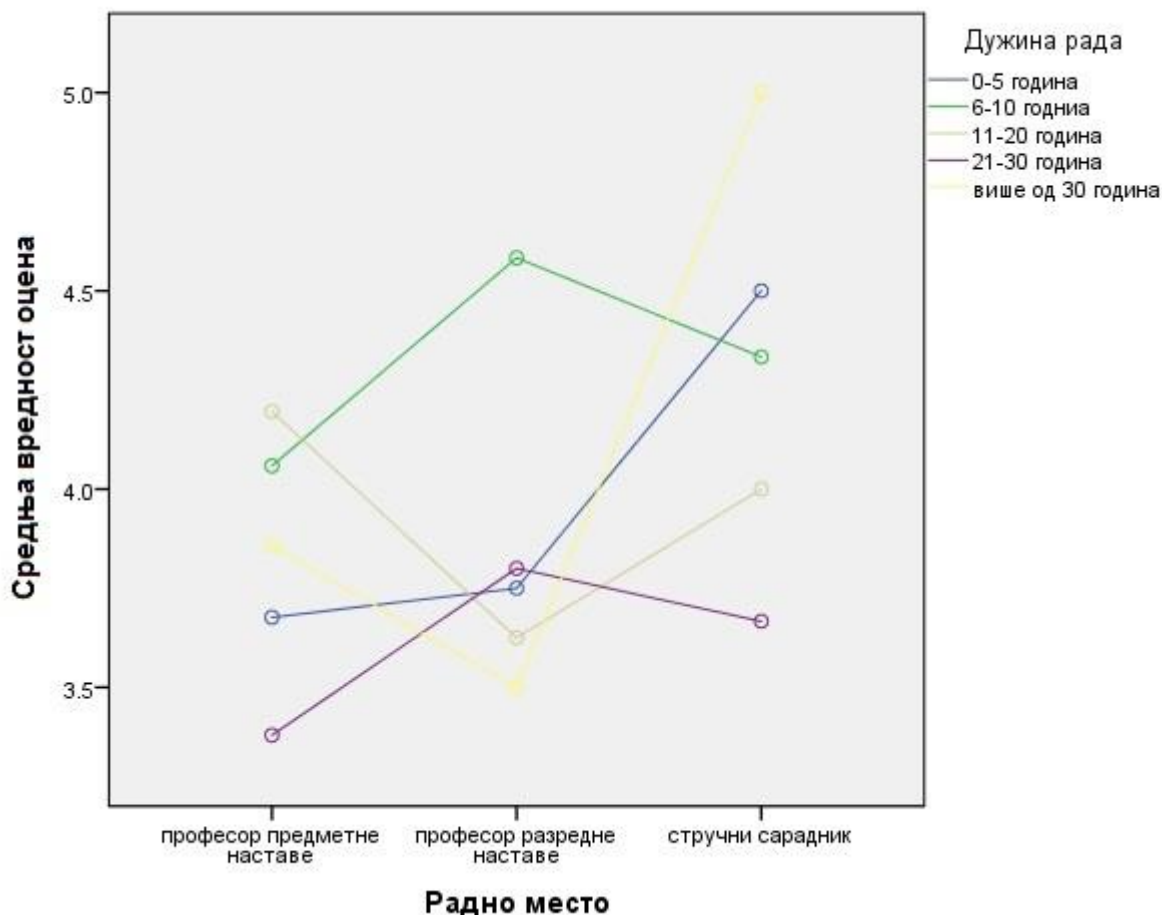
Наредном двофакторском анализом варијансе процениће се компонента маркетиншке културе „задовољство“ стављајући у однос радна места и дужину рада у образовању. У наредној табели ће бити представљене средње вредности процене компоненте „задовољство“ од стране испитаника који су запослени на различитим радним местима у школи и имају различите дужине радног стажа у области образовања.

Табела 11: Средња вредност процене важности компоненте „задовољство“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

Радно место	Дужина рада у образовању	Mean Средња вредност оцена	Std. deviation Стандардно одступање	N
Професор предметне наставе	0-5	3.68	.843	85
	6-10	6.06	.429	43
	11-20	4.20	.778	115
	21-30	3.38	.677	72
	више од 30	3.86	.378	16
	Укупно	3.85	.783	331
Професор разредне наставе	0-5	3.75	.866	30
	6-10	4.58	.669	31
	11-20	3.63	1.061	21
	21-30	3.80	.616	49
	више од 30	3.50	.577	10
	Укупно	3.91	.815	141
Стручни сарадници	0-5	4.50	.707	8
	6-10	4.33	.577	5
	11-20	4.00	1.414	9
	21-30	3.67	.577	4
	више од 30	5.00	.	2
	Укупно	4.18	.751	28
Укупно	0-5	3.73	.844	123
	6-10	4.28	.581	79
	11-20	4.11	.846	145
	21-30	3.56	.669	125
	више од 30	3.83	.577	28
	Укупно	3.89	.791	500

Из предходне табеле се види да су највећи значај и највећу просечну оцену за компоненту задовољство показали стручни сарадници који у области образовања раде дуже од 30 година (5,00). Нешто мању оцену су дали њихове колеге који у области образовања раде до 5 година (4,50) и професори разредне наставе који у области образовања раде од 6 до 10 година (4,58). Компоненту задовољство су најслабије вредновали професори разредне наставе који у области образовања раде од 21 до 30 година (3,38). Наредним графиком су представљене добијене средње вредности.

Графикон 19: Средња вредност процене важности компоненте „задовољство“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању



Табела 12: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену компоненте „задовољство“

променљиве	df	Mean Square	F	Sig.
Радно место	2	.932	1.717	.182
Дужина рада у образовању	4	1.313	2.420	.050
Радно место / Дужина рада у образовању	8	1.001	1.845	.071

Предходном табелом је представљен утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену компоненте „задовољство“. Из табеле се види да је за радно место / дужина рада у образовању добијена вредност Sig.=0,071 што значи да не постоје значајне разлике у оценама компоненте задовољство испитаника који раде на различитим радним местима у школи и дужине њиховог рада у образовању. Појединачни утицај такође показује да разлике у радном месту нису утицале на разлике у проценама (Sig.=0,182>0,05), као што не утиче ни дужина рада у образовању (Sig.=0,050>0,05).

6.2.2.2. Анализа најважнијег индикатора у оквиру компоненте „задовољство“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

Током процене компоненте „задовољство“ испитаници су били у прилици да истовремено процењују индикаторе који су у вези са наведеном компонентом:

- у школи је јасно дефинисано шта је из угла ученика, родитеља и других корисника квалитетан рад запослених
- руководство школе је посвећено обезбеђивању пуног задовољства ученицима, родитељима и другим корисницима
- у школи се систематски прати и вреднује задовољство ученика, родитеља и других корисника
- запослени траже да се идентификују неизражене потребе и жеље ученика, родитеља и других корисника
- запослени верују да се њихово понашање огледа у задовољству ученика, родитеља и других корисника
- запослени настоје да задовоље очекивања ученика, родитеља и других корисника
- руководство школе подстиче комуникацију запослених са ученицима, родитељима и другим корисницима
- у школи се систематски прате активности конкурентских школа
- по завршетку школовања, прати се даље школовање свог бившег ученика
- у школи су, више него конкурентске школе, усмерени на задовољавање потреба ученика, родитеља и других корисника.

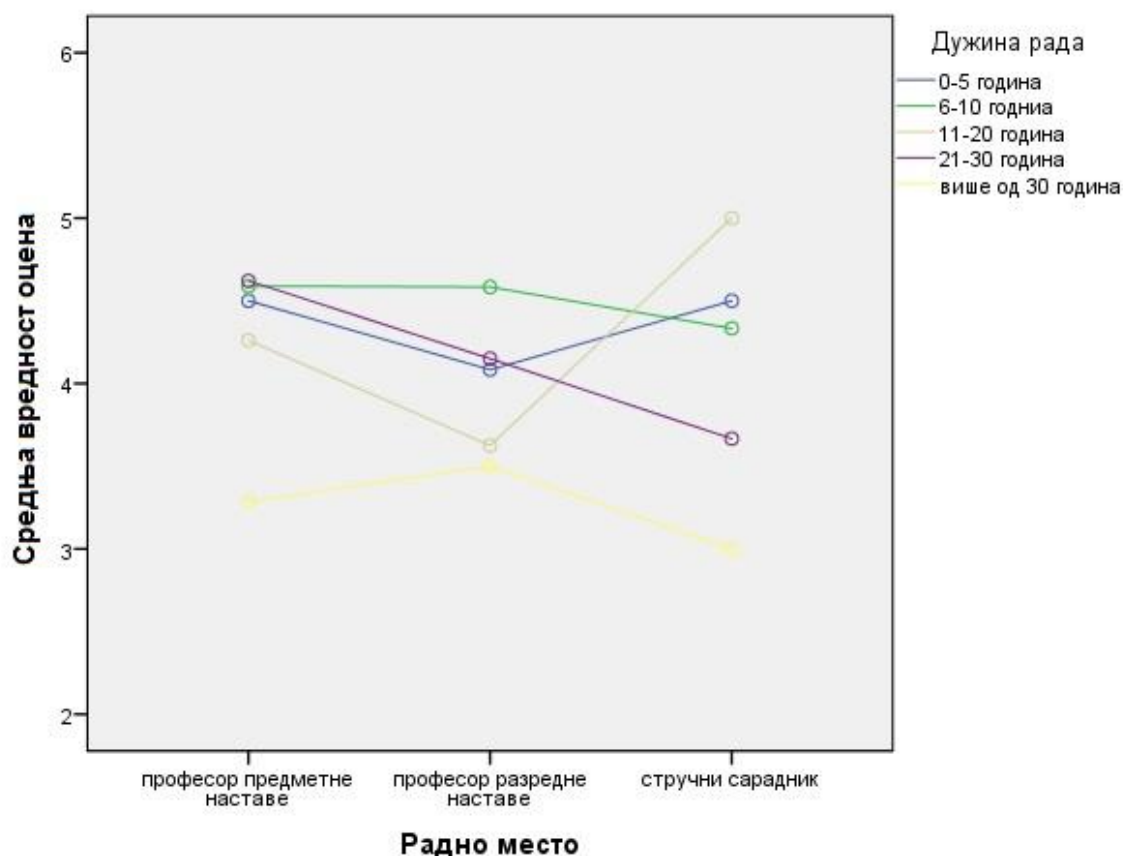
У оквиру компоненте задовољства наши испитаници су као најважнији индикатор проценили да је „руководство школе посвећено обезбеђивању пуног задовољства ученицима, родитељима и другим корисницима“, па је овај индикатор тема двофакторске анализе варијансе кроз стављање у однос са радним местом испитаника и дужином њиховог рада у образовању.

Табела 13: Средња вредност процене важности индикатора „руководство школе је посвећено обезбеђивању пуног задовољства ученицима, родитељима и другим корисницима“

Радно место	Дужина рада у образовању	Mean Средња вредност оцена	Std. deviation Стандардно одступање	N
Професор предметне наставе	0-5	4.50	.663	85
	6-10	4.59	.507	43
	11-20	4.26	.681	115
	21-30	4.62	.622	72
	више од 30	3.29	.488	16
	Укупно	4.39	.695	331
Професор разредне наставе	0-5	4.08	.900	30
	6-10	4.58	.669	31
	11-20	3.63	1.061	21
	21-30	4.15	1.089	49
	више од 30	3.50	.577	10
	Укупно	4.11	.966	141
Стручни сарадници	0-5	4.50	.707	8
	6-10	4.33	5.77	5
	11-20	5.00	.000	9
	21-30	3.67	1.155	4
	више од 30	3.00	.	2
	Укупно	4.18	.874	28
Укупно	0-5	4.40	.736	123
	6-10	4.56	.564	79
	11-20	4.20	.773	145
	21-30	4.38	.889	125
	више од 30	3.33	.492	28
	Укупно	4.30	.796	500

Из презентованих средњих вредности процена поново се види најинтересантнији случај када су у питању стручни сарадници у школама. Наиме, у овој популацији, стручни сарадници који раде у образовању 11 до 20 година су дали највише оцене анализираном индикатору (5,00) док су истовремено њихове колеге који у области образовања раде више од 30 година дали најнижу оцену (3,00). Међу највишим оценама се издвајају професори предметне наставе који у области образовања раде 21 до 30 година (4,62) док њихове колеге које у образовању раде више од 30 година овом индикатору дају једну од најнижих оцена (3,29). Генерално, увиђа се да популација испитаника са дужином радног стажа у области образовања више од 30 година овај индикатор процењује као мање битан (3,33).

Графикон 20: Средња вредност процене важности индикатора „руководство школе је посвећено обезбеђивању пуног задовољства ученицима, родитељима и другим корисницима“



Табела 14: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену индикатора „руководство школе је посвећено обезбеђивању пуног задовољства ученицима, родитељима и другим корисницима“

променљиве	df	Mean Square	F	Sig.
Радно место	2	1.001	1.836	.162
Дужина рада у образовању	4	1.979	3.631	.007
Радно место / Дужина рада у образовању	8	.741	1.359	.217

Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену индикатора „руководство школе је посвећено обезбеђивању пуног задовољства ученицима, родитељима и другим корисницима“ показује да кад је у питању радно место / дужина рада у образовању не постоје значајне разлике у проценама између испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању. Подаци у табели показују да је у овом случају Sig.=0,217 што је веће од 0,05 и да нема разлика у проценама. Иста ситуација је и када се анализира појединачни утицај где закључујемо да разлике у радном месту испитаника не утичу на разлике у проценама

(Sig.=0,162>0,05), као што не утичу ни разлике у дужини рада у образовању јер је значајност разлике већа од 0,05 (Sig.=0,07>0,05).

6.2.3. Међусобни односи

Индикатор који су испитаници највише вредновали у оквиру компоненте међусобни односи је „да запослени у установи теже заједничкој визији“ (M=4,06).

Табела 15. Компонента међусобни односи и њени индикатори

Међусобни односи	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Руководство школе обраћа пажњу на осећања запослених	3,84	0,80
Запослени у школи теже заједничкој визији	4,06	0,81
У школи се уважавају осећања ученика, родитеља и других корисника	3,86	0,63
У школи је битан сваки ученик, родитељ и други корисник	3,92	0,79
Запослени у школи, ученици, родитељи и други корисници имају поверења једни у друге	3,86	0,79

Сложеност међусобних односа у школи и њихове размене показују бројност могућих међусобних релација међу субјектима, нпр. директор – запослени, директор – ученици, директор – спољашњи корисници, наставник – наставник, наставник – ученици, наставник – спољашњи корисници... Сви ови односи су праћени одговарајућим емоционалним реакцијама које у одговарајућим околностима постају извор задовољства и позитивне атмосфере у организацији, али често и извор проблема. При свему томе успостављање заједничке визије је пресудан фактор.

Креирање заједничке визије је процес и у овој области је посебна одговорност на директору школе који треба да предузима такве стратегије и активности да се сваки запослени осети да је важан и битан за организацију. Са друге стране запослени (V. Logaј и др., 2006, стр. 27.) треба да верују директору и да имају слободу да му искажу своје мишљење што утиче на висок степен заједничке посвећености ка остваривању визије школе. Исто важи и када су у питању међусобни односи на релацији наставник – ученик. Важно за међусобне односе у школи је осећање и уверење ученика и њихових родитеља да су добродошли у школу, да су важни школи и да слободно могу да изразе своје мишљење, жеље и очекивања, као и да су уважени корисници услуге.

У креирање заједничке визије треба укључити све кориснике тако да постаје посебно важан и осетљив однос између организације и корисника услуга јер се он сматра за суштину саме услуге. У том односу кључна је улога лица које испоручује услугу. Његова улога је важна кориснику услуге али је значајна и за организацију јер је репрезентује. Корисник услуге стиче утисак о организацији у зависности од понашања

и држања ових лица. Од квалитета њихових међусобних односа ће зависити и квалитет саме услуге. Све ово ставља нагласак на потребу унапређивања квалитета рада лица која су задужена за непосредну испоруку услуге и потребу вођења рачуна о правилној селекцији кадрова. Као посебан квалитет Ч.Љубојевић (2001, стр. 283.) наводи приврженост организацији која представља степен у коме се запослени идентификују са организацијом и желе да активно учествују у њој. Ово се рефлектује на уверење запослених у вези са мисијом и циљевима организације и њиховом спремношћу да уложе напоре за њихово извршење. Постојање привржености је неопходно на свим нивоима у услужној организацији али је најважније код особља за контакт са корисницима услуге.

Из тог разлога у школи је јасно дефинисано шта су стандарди компетенција наставника у овој области и шта треба да буде основна интенција њиховог професионалног развоја.

Сама природа васпитно-образовног процеса је таква да међусобни односи и свеукупни социјални односи у школи директно утичу на васпитно-образовне исходе. Зато су са овим питањем уско повезани проблеми који се односе на начин комуникације, мотивацију, вођење, решавање сукоба, тимски рад, атмосфера и др.

И у овој компоненти је пресудна улога директора школе као креатора заједничке визије и његових компетенција у области вођења које је једна од основних функција руковођења, али и посебна концепција која истиче квалитет односа према запосленима као најважнијем ресурсу организације. Такође, вођење се односи на све облике мотивационих процеса, на координисање групних и индивидуалних акција, на проблемске и конфликтне ситуације, на развој и промене у организацији и зато представља социјалну вештину руководиоца која се односи на практичну примену у функцији реализације циљева организације (М. Јурина, 1994., стр. 16-21.).

Вођење у васпитно-образовној установи, укључује представљање запосленима циља и задатка школе, указивање на путеве и могућа решења, усклађивање напора особља на остваривању програмских задатака, стварање климе сарадње, сигурности и унутрашњег склада, подстицање на појачану активност и креативни приступ раду, развој хумане комуникације, бригу за трајно подизање нивоа стручне компетенције, представљање и заступање интереса запослених пред другим субјектима живота и рада школе (С.Станичић, 2011., стр. 256.).

Свеједно да ли се директори школа са више или мање компетентности носе са функцијом вођења, сукоби и конфликтне ситуације су неминовне. Школа као организација није, нити може бити заштићена од свих проблемских и конфликтних ситуација из окружења а које се рефлектују и на међусобне односе у оквиру ње.

Ситуацију још сложенијом чини чињеница да школа има компензаторску улогу, што значи да су саставни део њене организације и ученици из депривираних средина и најразличитијих статуса, од васпитно запуштених, занемарених, злостављаних, здравствено угрожених, са проблемима у развоју и сл.

Родитељи као део организације су све више захтевнији, инсистирају на квалитету образовања, оспоравају школи ауторитет а преко конкретних органа школе отворено се уплићу у њено функционисање.

Држава својим мерама врши све већи притисак на школе наглим реформским мерама који се оправдавају настојањима за приближавањем европским стандардима у образовању. Често су те мере недовољно припремљене, неприлагођене нашим условима, формалне, нејасне, углавном праћене само повећањем администрације у раду наставног особља, што код њих изазива додатни стрес и незадовољство.

Уз све то, брига за сутрашњицу и неизвесна будућност производе осећање страха и апатије и код ученика, и наставника и школе као организације. Овакве, готово драматичне околности, неисцрпан су извор бројних конфликта и сукоба у оквиру школе, као и често нарушених међуљудских односа свих њених корисника услуга.

Суштина гледања на компоненту која говори о међусобним односима у школи је у томе да испоручилац услуге (школа, наставник) и корисник услуге (ученик, родитељ) заједно раде на креирању услуге. Што је корисник услуге више задовољнији, то је и квалитет испоручене услуге виши. Ово се постиже инсистирањем на активном учешћу корисника услуге не само приликом њеног креирања, већ и у току самог процеса испоруке услуге.

У свему овоме као пресудне ће се показати личне карактеристике и компетенције сваког појединца које се првенствено огледају у њиховој искрености, доследности, комуникативности, приступачности, поверењу, марљивости, самопоуздању, предузимљивости, марљивости и сл.

6.2.3.1. Анализа компоненте „међусобни односи“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

Двофакторском анализом варијансе приказаће се оцене испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању у погледу процене важности компоненте „међусобни односи“.

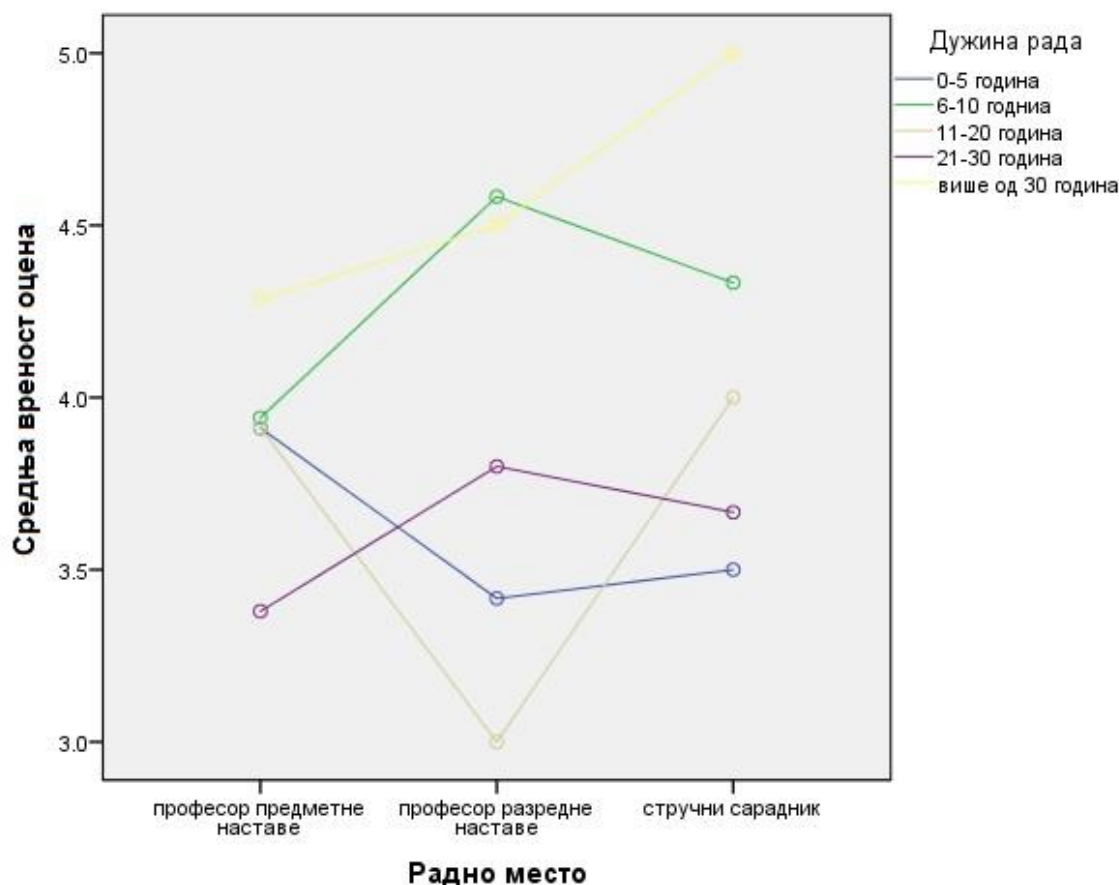
Табела 16: Средња вредност процене важности компоненте „међусобни односи“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

Радно место	Дужина рада у образовању	Mean Средња вредност оцена	Std. deviation Стандардно одступање	N
Професор предметне наставе	0-5	3.91	.996	85
	6-10	3.94	.429	43
	11-20	3.91	.839	115
	21-30	3.38	.677	72
	више од 30	4.29	.488	16
	Укупно	3.82	.824	331
Професор разредне наставе	0-5	3.42	.900	30
	6-10	4.58	.669	31
	11-20	3.00	.756	21
	21-30	3.80	.616	49
	више од 30	4.50	.577	10
	Укупно	3.82	.876	141
Стручни сарадници	0-5	3.50	.707	8
	6-10	4.33	.577	5
	11-20	4.00	1.414	9
	21-30	3.67	.577	4
	више од 30	5.00	.	2
	Укупно	4.00	.775	28
Укупно	0-5	3.77	.973	123
	6-10	4.22	.608	79
	11-20	3.79	.889	145
	21-30	3.56	.669	125
	више од 30	4.42	.515	28
	Укупно	3.83	.833	500

Приказане средње вредности из предходне табеле показују да популација испитаника на радном месту стручних сарадника и са дужином рада у образовању више од 30 година има највише поверења у компоненту међусобни односи па је самим тим и највише вредновала просечном оценом (5,00). Такође, као битну ову компоненту

процењују и професори разредне наставе са дужином рада у образовању од 6 до 10 година и дужином рада више од 30 година (4,58 односно 4,50) док истовремено њихове колеге који раде у образовању оод 11 до 20 година најлошије процењују ову компоненту (3,00).

Графикон 21: Средња вредност процене важности компоненте „међусобни односи“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању



Табела 17: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену компоненте „међусобни односи“

променљиве	df	Mean Square	F	Sig.
Радно место	2	.226	.375	.688
Дужина рада у образовању	4	2.455	4.074	.003
Радно место / Дужина рада у образовању	8	1.692	2.808	.006

Анализом утицаја интеракције радно место испитаника и дужине рада у образовању се закључује да код радно место / дужина рада у образовању не постоје значајне разлике у проценама испитаника јер је Sig.=0,06 што је веће од 0,05. Појединачна анализа варијабли показује да када се посматрају разлике у радном месту

испитаника оне не утичу значајно на разлике у проценама (Sig.=0,688>0,05). Међутим када се посматра варијабла дужина рада у образовању закључујемо да постоји значајан утицај на разлике у проценама (Sig.=0,03<0,05).

6.2.3.2. Анализа најважнијег индикатора у оквиру компоненте „међусобни односи“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

Поред процене међусобних односа као компоненте маркетиншке културе, испитаницима је понуђено да процене неколико различитих индикатора који ближе описују наведену компоненту. Ти индикатори су:

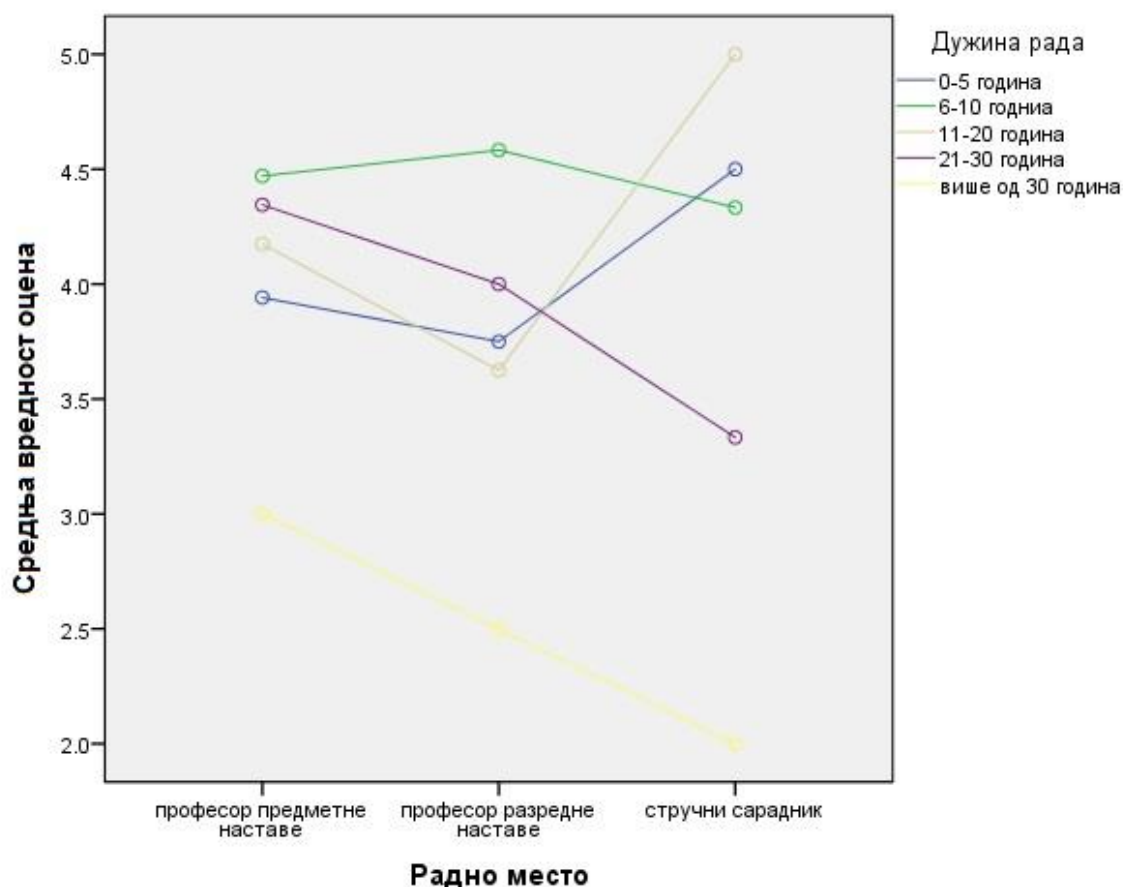
- руководство школе обраћа пажњу на осећања запослених
- у школи се сваки запослени осећа као важан део организације
- запослени осећају да могу слободно да износе своје мишљење о руководству школе
- руководство школе води политику „отворених врата“
- руководство школе блиско сарађује са наставним особљем
- запослени у школи теже заједничкој визији
- у школи се уважавају осећања ученика, родитеља и других корисника
- у школи је битан сваки ученик, родитељ и други корисник
- сваки ученик, родитељ или други корисник осећа да може слободно да изрази своје мишљење о раду школе пред наставним особљем
- наставно особље води политику „отворених врата“
- запослени у школи, ученици, родитељи и други корисници имају поверење једни у друге

Табела 18: Средња вредност процене важности индикатора „запослени у школи теже заједничкој визији“

Радно место	Дужина рада у образовању	Mean Средња вредност оцена	Std. deviation Стандардно одступање	N
Професор предметне наставе	0-5	3.94	.919	85
	6-10	4.47	.624	43
	11-20	4.17	.877	115
	21-30	4.34	.721	72
	више од 30	3.00	.000	16
	Укупно	4.13	.856	331
Професор разредне наставе	0-5	3.75	.866	30
	6-10	4.58	.669	31
	11-20	3.63	1.061	21
	21-30	4.00	1.170	49
	више од 30	2.50	.577	10
	Укупно	3.91	1.066	141
Стручни сарадници	0-5	4.50	.707	8
	6-10	4.33	.577	5
	11-20	5.00	.000	9
	21-30	3.33	1.528	4
	више од 30	2.00	.	2
	Укупно	4.00	1.183	28
Укупно	0-5	3.92	.895	123
	6-10	4.50	.622	79
	11-20	4.13	.916	145
	21-30	4.15	.978	125
	више од 30	2.75	.452	28
	Укупно	4.06	.939	500

Презентоване средње вредности процењеног индикатора дају интересантне податке када је у питању популација стручних сарадника. Испитаници који се налазе на овом радном месту анализирани индикатор истовремено процењују као највише важан (стручни сарадници од 11 до 20 година дају просечну оцену 5,00) и као најмање важан (стручни сарадници који раде у образовању више од 30 година су дали просечну оцену 2,00). И у популацији професора разредне наставе са више од 30 година рада у образовању налазимо најмању вредност процене анализираниог индикатора (2,50). Најмање вере у заједничку визију показују испитаници који у образовању раде дуже од 30 година (2,75), док је сасвим друга ситуација код испитаника који у образовању раде од 6 до 10 година (4,50)

Графикон 22: Средња вредност процене важности индикатора „запослени у школи теже заједничкој визији“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању



Табела 19: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену индикатора „запослени у школи теже заједничкој визији“

променљиве	df	Mean Square	F	Sig.
Радно место	2	1.247	1.682	.189
Дужина рада у образовању	4	4.964	6.695	.001
Радно место / Дужина рада у образовању	8	.907	1.223	.288

У табели је приказан утицај интеракције независних варијабли радно место и дужина рада у образовању на анализирани индикатор. Ако се посматра радно место / дужина рада у образовању види се да је $Sig.=0,288$ што је веће од 0,05 и из овога се закључује да не постоје значајне разлике у проценама индикатора „запослени у школи теже заједничкој визији“ од стране испитаника који су запослени на различитим радним местима и различите дужине рада у области образовања. Утицај интеракције радно место и дужина рада у образовању није статистички значајан што значи да није значајан заједнички утицај на процену анализираниог индикатора ове две независне варијабле. Анализирајући појединачни утицај закључујемо да разлике у радном месту испитаника нису значајно утицале на разлике у проценама ($Sig.=0,189>0,05$), док је дужина рада у области образовања имала значајан утицај на разлике у проценама

(Sig.=0,01<0,05). Овакав податак је био очекиван обзиром на специфичне процене које су давали испитаници са преко 30 година радног стажа у области образовања.

6.2.4. Конкурентност

У оквиру компоненте маркетиншке културе која се односи на конкурентност испитаници су потпуно исто вредновали два индикатора (од понуђених осам). То су „руководство установе омогућава континуирано стручно усавршавање наставног особља“ и „руководство установе цени запослене који постижу врхунске резултате“ (M=3,96).

Табела 20. Компонента конкурентност и њени индикатори

конкурентност	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Руководство школе омогућава континуирано стручно усавршавање наставног особља	3,96	0,85
Руководство школе подстиче креативне приступе раду	3,88	0,81
Руководство школе цени запослене који постижу врхунске резултате	3,96	0,69
Запослени својим радом доприносе придобијању нових корисника	3,86	0,66
Запослени се активно залажу за увођење нових програма, пројеката и сл.	3,92	0,59

Генерално, конкурентност постаје актуелна тема од оног тренутка када су основне школе јавног сектора изашле на тржиште и отпочеле активности у циљу придобијања корисника својих услуга. Основни принцип за успостављање конкурентности школе је да руководилац запошљава искључиво компетентне нове наставнике али и да омогућава и ангажује се око континуираног стручног усавршавања постојећег наставног особља. Такође је важно да руководство подстиче креативност запослених и да наглашава и вреднује рад оних наставника који постижу надпросечне резултате и да са њима унапређује постојеће програме услуга али и развија и успоставља нове програме како би били успешнији од конкурентских школа. Последњих година у нашим основним школама је приметно развијање нових програма и услуга. Делом се то ради због придобијања нових корисника и због превазилажења конкуренције, а већим делом због решавања проблема технолошких вишкова у школама или збрињавања наставног особља са недовољним фондом часова. Тако данас готово да нема школе посебно у градским срединама која нема програм „продуженог боравка“. Све чешће школе нуде програм „целодневне наставе“. Бројни су програми из области тзв. посебних и специјализованих програма – излети, школе у природи, курсеви и сл. Због своје локацијске позиције, обзиром да су једина школа у окружењу,

неке школе не унапређују овај вид активности а оне које имају проблем са малим бројем ученика спроводе активности које воде ка конкурентској предности, често и врло оригиналне. Тако има основних школа које су кроз намеру повећања безбедности деце на путу од куће до школе, дале обавезу својим помоћним радницима и техничком особљу да замене родитеље и уместо њих прате ученике до школе и на повратку кућама. Наравно, иза тога се крије решавање упошљавања поменутих радника у оквиру пуног радног времена.

Не изненађује што су испитаници високо вредновали питање сталног стручног усавршавања. Од недавно то је законска обавеза свих запослених у области васпитања и образовања са тачно прописаним правилником колико сати стручног усавршавања сваки наставник треба да стекне током једне школске године. Неиспуњавање ове обавезе води до суспензије лиценце за рад а испуњавање отвара пут ка напредовању у стицању звања. Из тог разлога питање стручног усавршавања је једно од најактуелнијих питања у свакодневној пракси запослених у области образовања и васпитања.

Образовање и професионални развој запослених је најсигурнији пут према вишем нивоу квалитета рада у школи. Директор није једини који брине за образовање и професионални развој запослених у школи (у томе је велика улога педагога), али је директор руководилац школе и свих активности у њој, а тиме је и руководилац професионалног развоја. Његова улога је да првенствено усмерава напоре који воде бољој професионалности, бољим образовним праксама. То је тзв. инструкцијско вођење којем је основни циљ да се оспособљавањем наставника унапреди пракса поучавања и постигну виши педагошки стандарди (Т. Vuch, 2003, стр.15.).

Без стручног усавршавања, просветни радници би изгубили корак са научно-технолошким трендовима и сазнањима која одликују данашње динамичко окружење. Зато се инсистира на томе да је „професионални развој сложен процес који подразумева стално развијање компетенција наставника, васпитача и стручног сарадника ради квалитетнијег обављања посла и унапређивања развоја деце, ученика и полазника, односно њихових постигнућа. Саставни и обавезни део професионалног развоја је стручно усавршавање које подразумева стицање нових и усавршавање постојећих компетенција важних за унапређивање васпитно-образовног рада“ (*Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручног сарадника*, 2017., стр. 1.).

Стално стручно усавршавање наставног особља се у целој Европи сматра за дужност и професионалну обавезу, али је у многим државама, за разлику од наше, то истовремено пут за напредовање у каријери или чак за повећање плате.

Школа је у обавези да за сваку школску годину сачињава план стручног усавршавања свог наставног особља, поштујући при том лични план професионалног развоја сваког појединачног наставника а који он доноси као самопроцену нивоа својих компетенција или као изражену потребу за додатном обуком у некој стручној области.

Професионални развој и стално стручно усавршавање наставника је значајно не само због доприноса који имају у повећавању наставникових компетенција, већ и због њиховог утицаја на обликовање специфичне културе у школи као организацији. Стручно усавршавање је један од могућих и неопходних путева како од безличне школске културе доћи до јасно изражене, очигледне и препознатљиве маркетиншке културе у школи.

На жалост, постоје бројни објективни разлози за запостављање стручног усавршавања у данашњој школи. Ти разлози се углавном везују за недостатак финансијских средстава и немање слуха у локалним самоуправама, а које су у законској обавези да финансирају ову област, за одвајање средстава за ову намену. Директори, као особе одговорне за стручно усавршавање својих запослених, углавном решење траже у активирању потенцијалних спонзора и донатора који би сносили трошкове акредитованих програма стручног усавршавања, а често се решење своди на апсурдну ситуацију у којој наставници својим новцем плаћају своје обавезно стручно усавршавање.

Једно од решења је тзв. интерно стручно усавршавање а које се изводи у самој школи уз узајамну размену наставног особља и обухвата широк спектар активности које се односе на:

- извођење угледних, односно огледних часова и активности са дискусијом и анализом
- излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе са обавезном анализом и дискусијом
- приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, истраживања, студијског путовања и стручне посете са обавезном анализом и дискусијом
- учешће у истраживањима, пројектима образовно-васпитног карактера у установи, програмима од националног значаја у установи, међународним програмима, скуповима, семинарима и мрежама, програму огледа, раду модел центра и сл. (*Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручног сарадника, 2017., стр. 2.*).

Овакав вид стручног усавршавања и професионалног развоја наставног особља не изискује финансијска средства а користи по унапређивање компетенција наставног особља принципом „учења од других“ су вишеструке и трајне.

У истраживању су испитаници високо рангирани индикатор који говори о односу руководиоца школе према запосленима који постижу врхунске резултате. Уз ово је уско везано питање начина вредновања рада наставног особља од стране директора школе као и питање његове објективности и компетентности.

Директор обезбеђује услове и подстиче професионални развој запослених:

- подстиче и иницира процес самовредновања рада и постављања циљева заснованих на високим професионалним стандардима и подржава континуирани професионални развој
- осигурава да сви запослени имају једнаке могућности за учење на основу личног плана професионалног развоја кроз различите облике стручног усавршавања
- обезбеђује услове да се запослени усавршавају у складу са годишњим планом стручног усавршавања и могућностима установе (Правилник о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања, 2013.).

Овде се јавља сложено питање које се односи на мерљивост рада и учинка наставног особља. За разлику од нпр. радника у производњи, резултати рада наставног особља постају очигледни тек накнадно, након неколико година када је ученик стигао до виших нивоа образовања или се већ укључио у своју професионалну делатност. Али како се овај процес вредновања не би препустио стихији и субјективним проценама, уведени су стандарди компетенција за професију наставника који дефинишу скуп потребних знања, вештина и ставова које наставник мора да поседује и испуњава. Код нас важећи „Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја“ (2011., стр.1.) наставничке компетенције одређује у односу на циљеве и исходе учења и односи се на компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе, поучавање и учење, подршку развоју личности ученика и комуникацију и сарадњу.

Велику помоћ у отклањању неспоразума и конфликта који су условљени неодговарајућим вредновањем рада у школи, такође је сада могуће је отклонити увођењем самовредновања као поступка за вредновање рада (Јурић, В. 1988. стр. 96.). Тим приступом је, уз пожељну дозу самокритичности, а применом одговарајућих инструмената, могуће добити процену о сопственом раду. Могуће је тако избећи самоувереност засновану на прецењивању, као и губитак самопоуздања због подцењивања сопственог рада. Оцене добијене самопроценом, могу бити солидна основа за планирање личног стручног развоја и повећања ефикасности рада.

6.2.4.1. Анализа компоненте „конкурентност“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

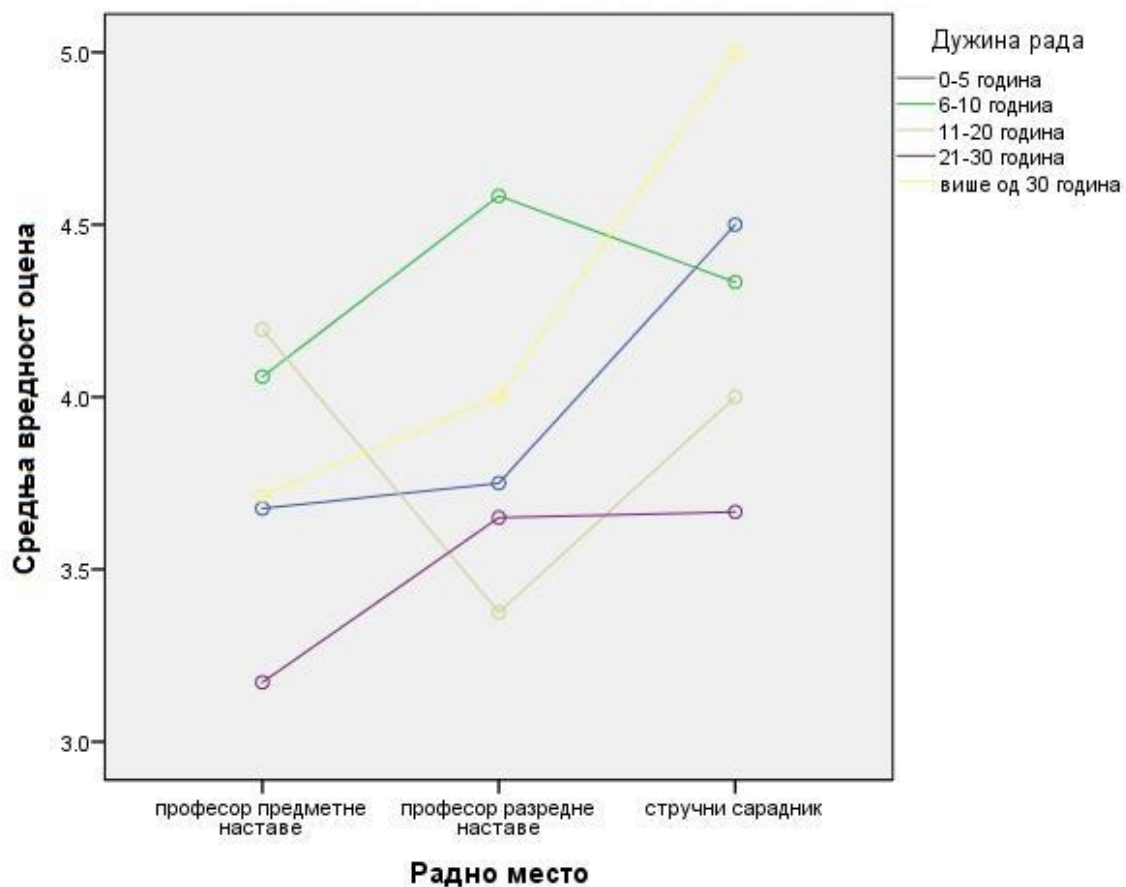
Следећом двофакторском анализом варијансе приказаће се оцене испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању у погледу процене важности компоненте „конкурентност“ као саставног елемента маркетиншке културе.

Табела 21: Средња вредност процене важности компоненте „конкурентност“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

Радно место	Дужина рада у образовању	Mean Средња вредност оцена	Std. deviation Стандардно одступање	N
Професор предметне наставе	0-5	3.68	.843	85
	6-10	4.06	.429	43
	11-20	4.20	.778	115
	21-30	3.17	.711	72
	више од 30	3.71	.756	16
	Укупно	3.80	.833	331
Професор разредне наставе	0-5	3.75	.866	30
	6-10	4.58	.669	31
	11-20	3.38	1.061	21
	21-30	3.65	.745	49
	више од 30	4.00	.816	10
	Укупно	3.86	.883	141
Стручни сарадници	0-5	4.50	.707	8
	6-10	4.33	.577	5
	11-20	4.00	1.414	9
	21-30	3.67	.577	4
	више од 30	5.00	.	2
	Укупно	4.18	.751	28
Укупно	0-5	3.73	.844	123
	6-10	4.28	.581	79
	11-20	4.07	.871	145
	21-30	3.38	.745	125
	више од 30	3.92	.793	28
	Укупно	3.83	.843	500

Представљене средње вредности за процену компоненте конкурентност испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању показују да је највишом оценом процењена од стране стручних сарадника који у области образовања раде више од 30 године (5,00). Нешто слично мисле и њихове младе колеге који су у области образовања од 0 до 5 година (4,50). Најлошију процену важности конкурентности као компоненте маркетиншке културе показују професори предметне наставе који у образовању раде 21 до 30 година (3,17).

Графикон 23: Средња вредност процене важности компоненте „конкурентност“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању



Табела 22: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену компоненте „конкурентност“

променљиве	df	Mean Square	F	Sig.
Радно место	2	1.264	2.153	.119
Дужина рада у образовању	4	1.931	3.289	.012
Радно место / Дужина рада у образовању	8	1.300	2.214	.028

У табели су представљени подаци који показују да утицај радно место / дужина рада у образовању јесте статистички значајан јер је $Sig.=0,028$ што је мање од 0,05 и закључујемо да постоје значајне разлике у проценама компоненте конкурентност од стране испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању. Утицај ове интеракције је статистички значајан што значи да је значајан заједнички утицај на процену наведене компоненте. Појединачни утицај показује да разлике у радном месту испитаника не утичу значајно на разлике у проценама ($Sig.=0,119 > 0,05$), док дужина

рада у области образовања испитаника има значајан утицај на разлике у проценама (Sig.=0,012<0,05).

Како се приликом процене компоненте конкурентност десило да су испитаници подједнако вредновали два индикатора (руководство школе омогућава континуирано стручно усавршавање наставног особља и руководство школе цени запослене који постижу врхунске резултате, $M=3,96$) то ће се на наредним странама извршити двофакторска анализа варијансе оба ова индикатора.

6.2.4.2. Анализа једног од најважнијих индикатора у оквиру компоненте „конкурентност“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

Приликом процењивања компоненте конкурентност испитаници су били у прилици да процењују и индикаторе који се односе на ту компоненту и ближе је описују. Ти индикатори су:

- руководство школе ставља нагласак на запошљавање квалитетних људи
- руководство школе омогућава континуирано стручно усавршавање наставног особља
- руководство школе подстиче креативне приступе раду
- руководство школе цени запослене који постижу врхунске резултате
- запослени својим радом доприносе придобијању нових ученика
- руководство школе омогућава запосленима веће погодности него конкурентске школе
- запослени се активно залажу за увођење нових програма, пројеката и сл.
- руководство школе присно сарађује са локалном заједницом, општином и другим организацијама у окружењу.

Једино приликом процењивања ове групе индикатора се десило да су два индикатора у потпуности исто процењена и зато ће оба бити подвргнута двофакторском анализом варијансе стављајући их у однос са радним местом испитаника и дужином рада у области образовања.

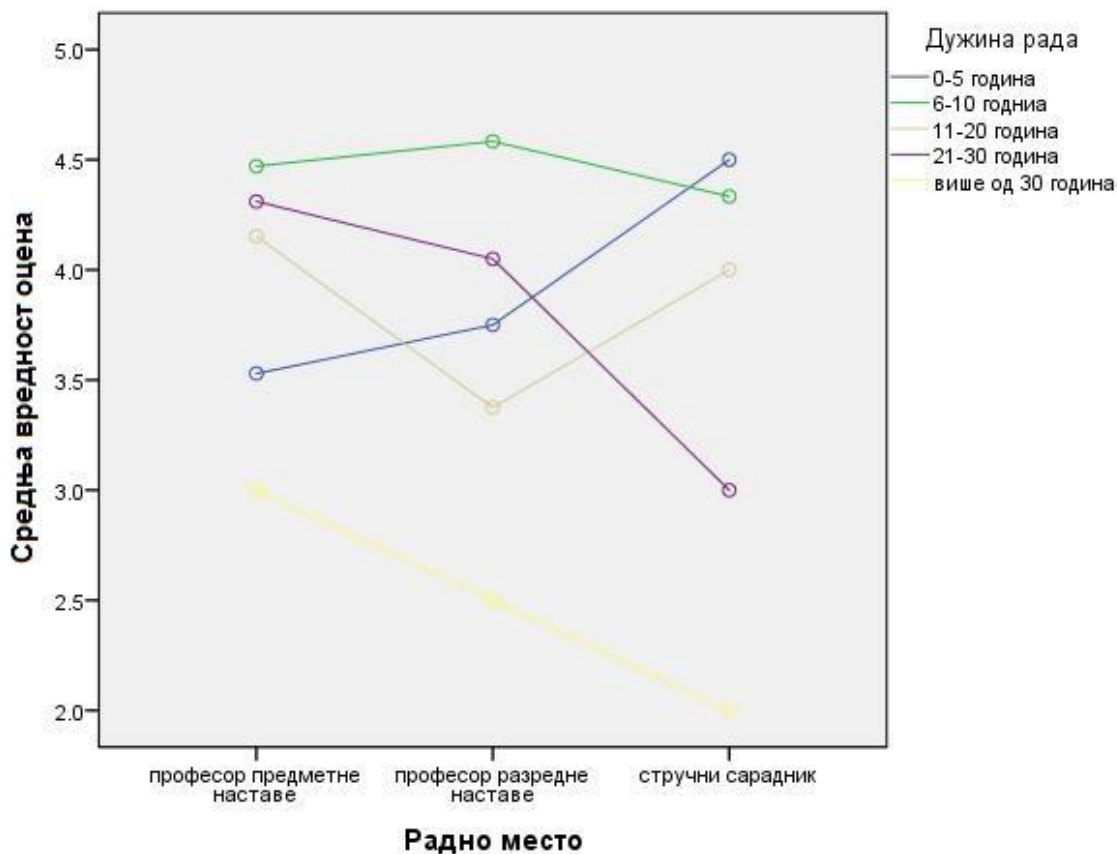
Први индикатор у оквиру компоненте конкурентност који анализирамо је „руководство школе омогућава континуирано стручно усавршавање наставног особља“ и у наредној табели су дате средње вредности процене овог индикатора.

Табела 23: Средња вредност процене важности индикатора „руководство школе омогућава континуирано стручно усавршавање наставног особља“

Радно место	Дужина рада у образовању	Mean Средња вредност оцена	Std. deviation Стандардно одступање	N
Професор предметне наставе	0-5	3.53	.825	85
	6-10	4.47	.624	43
	11-20	4.15	.868	115
	21-30	4.31	.761	72
	више од 30	3.00	.000	16
	Укупно	4.01	.875	331
Професор разредне наставе	0-5	3.75	.866	30
	6-10	4.58	.669	31
	11-20	3.38	.916	21
	21-30	4.05	1.050	49
	више од 30	2.50	.577	10
	Укупно	3.89	1.021	141
Стручни сарадници	0-5	4.50	.707	8
	6-10	4.33	.577	5
	11-20	4.00	1.414	9
	21-30	3.00	.000	4
	више од 30	2.00	.	2
	Укупно	3.73	1.009	28
Укупно	0-5	3.63	.841	123
	6-10	4.50	.622	79
	11-20	4.04	.914	145
	21-30	4.13	.908	125
	више од 30	2.75	.452	28
	Укупно	3.96	.923	500

Из датих података се види да популација испитаника која у образовању ради више од 30 година најлошије процењује важност овог индикатора (2,75). Интересантно је да најмању подршку стручно усавршавање добија од професора разредне наставе који у образовању раде више од 30 година (2,50) и од стручних сарадника који у образовању раде више од 30 година (2,00). Највећу важност овом индикатору а самим тим и највећу средњу вредност оцена овом индикатору су дали професори предметне наставе који у образовању раде 6 до 10 година (4,47).

Графикон 24: Средња вредност процене важности индикатора „руководство школе омогућава континуирано стручно усавршавање наставног особља“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању



Табела 24: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену индикатора „руководство школе омогућава континуирано стручно усавршавање наставног особља“

променљиве	df	Mean Square	F	Sig.
Радно место	2	1.092	1.642	.196
Дужина рада у образовању	4	4.741	7.130	.002
Радно место / Дужина рада у образовању	8	1.313	1.974	.052

Утицај интеракције радно место / дужина рада у образовању се посматра анализом податка Sig.=0,52 што је веће од 0,05 и омогућава да се закључи да нема значајних разлика у оценама овог индикатора међу испитаницима различитог радног места и дужине рада у образовању. Појединачни утицај показује да разлике у радном месту испитаника нису значајно утицале на разлике у оценама (Sig.=0,196>0,05), али зато дужина рада испитаника у образовању има значајан утицај на разлике у проценама анализаног индикатора (Sig.=0,02<0,05) што се могло и претпоставити обзиром на ниске процене испитаника који у образовању раде 30 и више година.

6.2.4.3. Анализа једног од најважнијих индикатора у оквиру компоненте „конкурентност“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

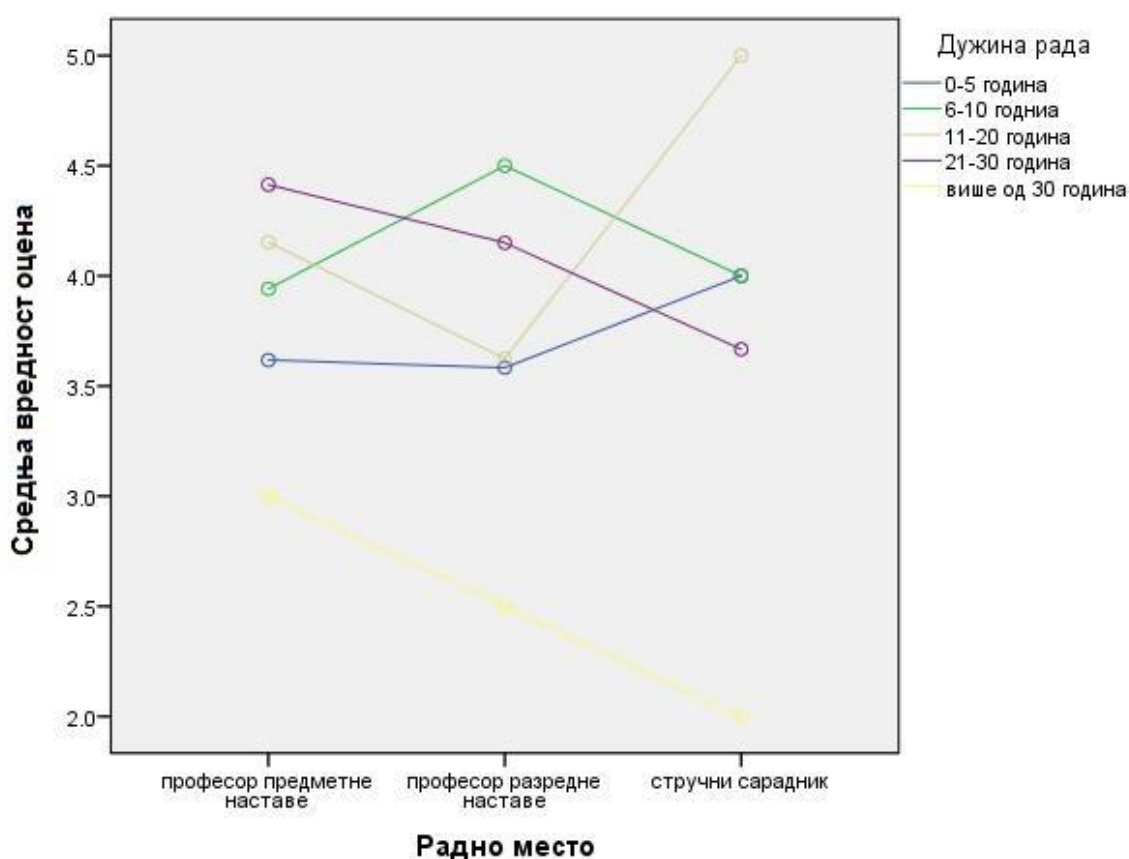
Други индикатор у оквиру компоненте „конкурентност“ који су испитаници такође проценили као најважнији је да „руководство школе цени запослене који постижу врхунске резултате“. И овај индикатор ће бити анализиран двофакторском анализом варијансе стављајући у однос радно место испитаника и дужину рада у образовању. У следећој табели су анализирани средње вредности оцена овог индикатора.

Табела 25: Средња вредност процене важности индикатора „руководство школе цени запослене који постижу врхунске резултате“

Радно место	Дужина рада у образовању	Mean Средња вредност оцена	Std. deviation Стандардно одступање	N
Професор предметне наставе	0-5	3.62	.779	85
	6-10	3.94	.659	43
	11-20	4.15	.842	115
	21-30	4.41	.733	72
	више од 30	3.00	.000	16
	Укупно	3.98	.835	331
Професор разредне наставе	0-5	3.58	.793	30
	6-10	4.50	.674	31
	11-20	3.63	1.061	21
	21-30	4.15	1.089	49
	више од 30	2.50	.577	10
	Укупно	3.91	1.032	141
Стручни сарадници	0-5	4.00	.000	8
	6-10	4.00	1.000	5
	11-20	5.00	.000	9
	21-30	3.67	1.155	4
	више од 30	2.00	.	2
	Укупно	3.91	1.044	28
Укупно	0-5	3.63	.761	123
	6-10	4.16	.723	79
	11-20	4.11	.888	145
	21-30	4.27	.910	125
	више од 30	2.75	.452	28
	Укупно	3.96	.901	500

Из презентованих средњих вредности процене индикатора „руководство школе цени запослене који постижу врхунске резултате“ види се да су најнижим оценама овај индикатор проценили стручни сарадници који више од 30 година раде у области образовања (2,00) док су њихове колеге које у образовању раде 11 до 20 година дали највишу оцену (5,00). Из ове анализе се види да запослени у образовању са више од 30 година рада најслабије процењују анализирани индикатор (2,75).

Графикон 25: Средња вредност процене важности индикатора „руководство школе цени запослене који постижу врхунске резултате“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању



Табела 26: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену индикатора „руководство школе цени запослене који постижу врхунске резултате“

променљиве	df	Mean Square	F	Sig.
Радно место	2	.342	.518	.596
Дужина рада у образовању	4	4.160	6.311	.003
Радно место / Дужина рада у образовању	8	1.119	1.697	.101

Утицај интеракције радно место / дужина рада у образовању се посматра анализом податка Sig.=0,101 што је веће од 0,05 и омогућава да се закључи да нема значајних разлика у оценама овог индикатора међу испитаницима различитог радног места и дужине рада у образовању. Појединачни утицај показује да разлике у радном месту испитаника нису значајно утицале на разлике у оценама (Sig.=0,596>0,05), али зато дужина рада испитаника у образовању има значајан утицај на разлике у проценама анализираног индикатора (Sig.=0,03<0,05), што се могло и претпоставити обзиром на ниске процене испитаника који у образовању раде 30 и више година што се поновило приликом анализе и овог индикатора.

6.2.5. Организованост

„Запослени свакодневно пажљиво планирају свој рад“ је индикатор у оквиру компоненте организованост који су испитаници издвојили као најважнији (M=4,19). Иначе, поменутој компоненти „организованост“ испитаници су проценили као једну од најважнијих компоненти маркетиншке културе. То је очекиван резултат обзиром да пракса показује да добра организација позитивно утиче на све области рада школе. Руководство и запослени у школи планирају организацију наставе и других активности у школи а то утиче на задовољство запослених и рационално коришћење времена. Планира се ток сваке појединачне активности и начин учешћа појединца у њој. Планирају се активности за целу школску годину и реализују се планови у складу са приоритетима.

Табела 27. Компонента организованост и њени индикатори

Организованост	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Запослени су у свом раду добро организовани	3,82	0,75
Запослени свакодневно пажљиво планирају свој рад	4,19	0,61
Све области рада запослених су добро организоване	3,94	0,76
Запослени добро управљају током времена на активностима	3,83	0,77
Запослени у свом раду постављају приоритете	3,83	0,61

Организовање, као активност, је поступак којим се реализује план, односно средство да се постигне планирани циљ. Организовање у школи, као организацији са својим специфичностима, има неке своје посебне карактеристике и посебно је под утицајем структуре, културе, запослених и технологије. Под структуром се мисли на све оне елементе који школу чине организацијом и утичу на њено функционисање. Под културом се мисли на атмосферу која у школи влада и утиче на остваривање њеног програма, тј. на школску климу. Запослени су онај кадровски потенцијал који је у

служби планираних циљева а технологију представљају процеси који се одвијају између субјеката приликом остваривања школског програма (В. Lipičnik, 1993., str.7.).

Процес организовања се, као и сваки други процес, одвија по етапама (С.Станичић, 2011, стр. 157.). На почетку је увек анализа главних и помоћних циљева. Након тога следи утврђивање и разврставање активности потребних за остваривање циљева, груписање и повезивање активности обзиром на расположиве ресурсе и радне ситуације, делегирање овлашћења сарадницима и координисање додељених овлашћења и информација. Станичић наводи (2011., стр. 158.) и неке практичне препоруке које су врло значајне када је у питању организовање у школи, нпр.:

- темељно припремити раднике за васпитно – образовни рад
- прецизно утврдити радне задатке
- јасно дефинисати циљеве и утврдити поуздани начин њихове провере
- пажљиво одмерити брзину промена унутрашње организације и програма
- остварити ефикасну хоризонталну и вертикалну интеракцију запослених
- одржавати ефикасне седнице на којима ће се доносити јасне одлуке
- укључити у рад одређени број стручних сарадника, специјалиста, који помажу у квалитетнијем остваривању планираних задатака
- потенцирати одговорност и захтевати стручну компетенцију запослених и подстицати њихову спремност за учење и усавршавање
- имати стручног и вештог директора као координатора целокупне организације.

Слично гледиште које говори о етапама доброг организовања као услову остваривања циљева налазимо и код још неких аутора (Ј. Филиповић, М. Ђурић, 2010. стр. 26-27.) који наглашавају важност следећих поступака:

- утврђивање циљева, постављањем питања шта је то што желимо да постигнемо
- утврђивање захтева и потреба корисника, постављајући питање шта је то што они желе и што им је потребно
- превођење захтева и потреба у пројектна решења, постављањем питања шта је то што желимо да направимо
- пројектовање и планирање процеса реализације уз 7 стандардних питања: Шта? (Шта радимо? Да ли се овај задатак може изоставити?), Зашто? (Због чега је овај задатак неопходан?), Где? (Где се задатак обавља? Да ли мора ту да се обавља?), Када? (Када је најпогодније да се обави? Да ли мора тада да се уради?), Ко?, (Ко га обавља? Да ли би неко други требало то да обави? Због чега ја то радим?), Како? (Како се то ради? Да ли је ово најбољи начин? Да ли постоји неки други начин?) и Колико? (Колико то кошта? Колико ће коштати после побољшања?)

- пројектовање и планирање процеса управљања и побољшања квалитета, постављајући питање како да будемо сигурни да је оно што радимо заиста квалитетно)

У активностима организовања посебна улога руководиоца школе је да одреди овлашћења која ће се доделити подређенима, да координира њихову примену и да обезбеђује проток информација.

Ово је област у којој испитаници имају од директора највиша очекивања и директно су повезана са његовим менаџерским и стручним компетенцијама, али подразумева да и директор и наставно особље добро познају курикулум и дидактичка начела рада, основе планирања и програмирања, организацију педагошког рада, познавање просветног законодавства и сл.

6.2.5.1. Анализа компоненте „организованост“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

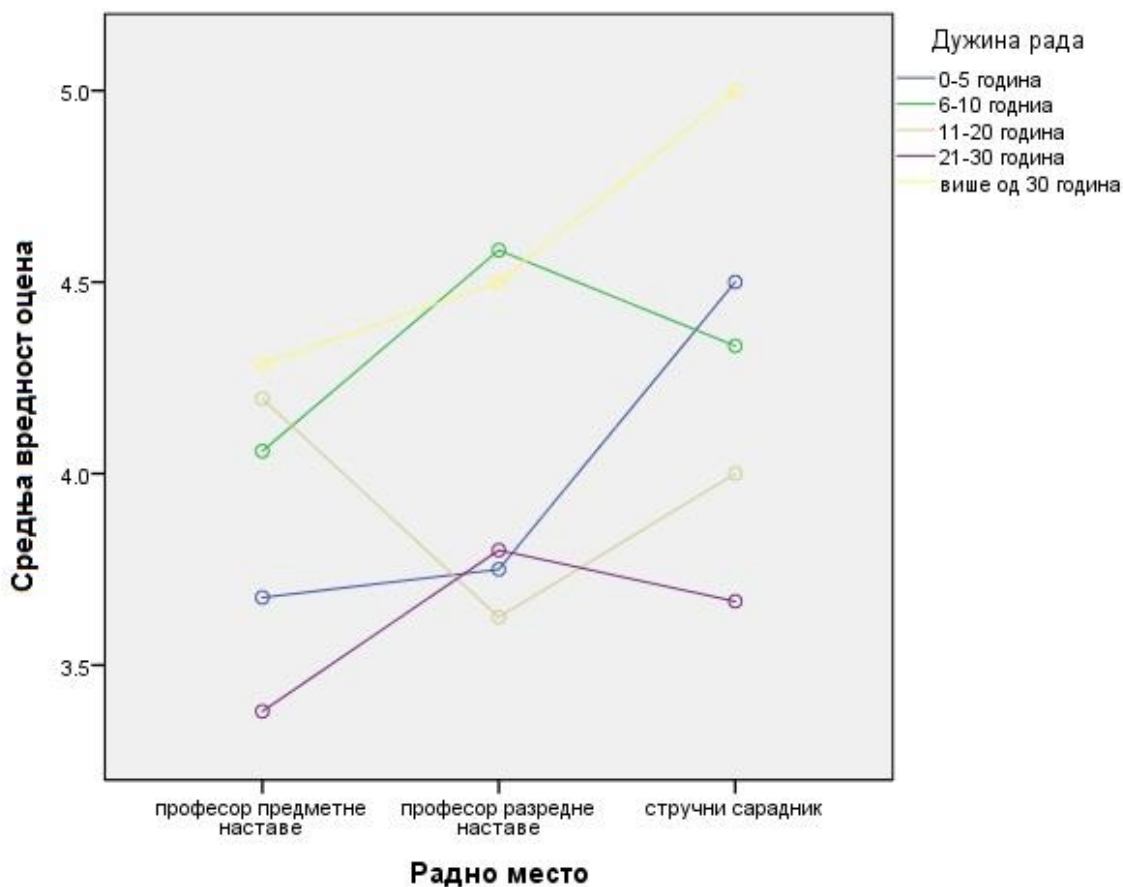
Двофакторском анализом варијансе приказаће се оцене испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању у погледу процене важности компоненте „организованост“.

Табела 28: Средња вредност процене важности компоненте „организованост“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

Радно место	Дужина рада у образовању	Mean Средња вредност оцена	Std. deviation Стандардно одступање	N
Професор предметне наставе	0-5	3.68	.843	85
	6-10	4.06	.429	43
	11-20	4.20	.778	115
	21-30	3.38	.677	72
	више од 30	4.29	.488	16
	Укупно	3.87	.792	331
Професор разредне наставе	0-5	3.75	.866	30
	6-10	4.58	.669	31
	11-20	3.63	1.061	21
	21-30	3.80	.616	49
	више од 30	4.50	.577	10
	Укупно	3.98	.820	141
Стручни сарадници	0-5	4.50	.707	8
	6-10	4.33	.577	5
	11-20	4.00	1.414	9
	21-30	3.67	.577	4
	више од 30	5.00	.	2
	Укупно	4.18	.751	28
Укупно	0-5	3.73	.844	123
	6-10	4.28	.581	79
	11-20	4.11	.846	145
	21-30	3.56	.669	125
	више од 30	4.42	.515	28
	Укупно	3.92	.798	500

У претходној табели су дате средње вредности за процену компоненте организованост од стране испитаника који су запослени на различитим радним местима и имају различиту дужину рада у области образовања. Из табеле се види да највише поверења у организованост имају, а самим тим и највише процене су дали, млади стручни сарадници са радним стажом од 0 до 5 година (4,50) али и професори разредне наставе са радним стажом више од 30 година (4,50). Уочљиво је да је ову компоненту као најмање важну проценила популација испитаника из класе припадника млађих кадрова, тј. оних који у образовању раде до 5 година (3,73).

Графикон 26: Средња вредност процене важности компоненте „организованост“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању



Табела 29: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену компоненте „организованост“

променљиве	df	Mean Square	F	Sig.
Радно место	2	.747	1.370	.257
Дужина рада у образовању	4	1.883	3.451	.010
Радно место / Дужина рада у образовању	8	.822	1.507	.157

Претходном табелом представљен је утицај интеракције радно место / дужина рада у образовању кроз анализу податка $\text{Sig.}=0,157$ што је веће од $0,05$ и може се закључи да нема значајних разлика у оценама компоненте „организованост“ међу испитаницима различитог радног места и дужине рада у образовању. Појединачни утицај показује да разлике у радном месту испитаника нису значајно утицале на разлике у оценама компоненте ($\text{Sig.}=0,257 > 0,05$), али зато дужина рада испитаника у образовању има значајан утицај на разлике у проценама анализираних компоненте ($\text{Sig.}=0,010 < 0,05$). Претпоставка је да су овог пута на ово утицали ниски одговори приликом процене компоненте од стране испитаника који у образовању раде тек до 5 година.

6.2.5.2. Анализа најважнијег индикатора у оквиру компоненте „организованост“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

У оквиру компоненте организованост испитаници су процењивали важност њених следећих индикатора:

- запослени су у свом раду добро организовани
- запослени свакодневно пажљиво планирају свој рад
- све области рада запослених су добро организоване
- запослени добро управљају током времена на часу
- запослени у раду постављају приоритете.

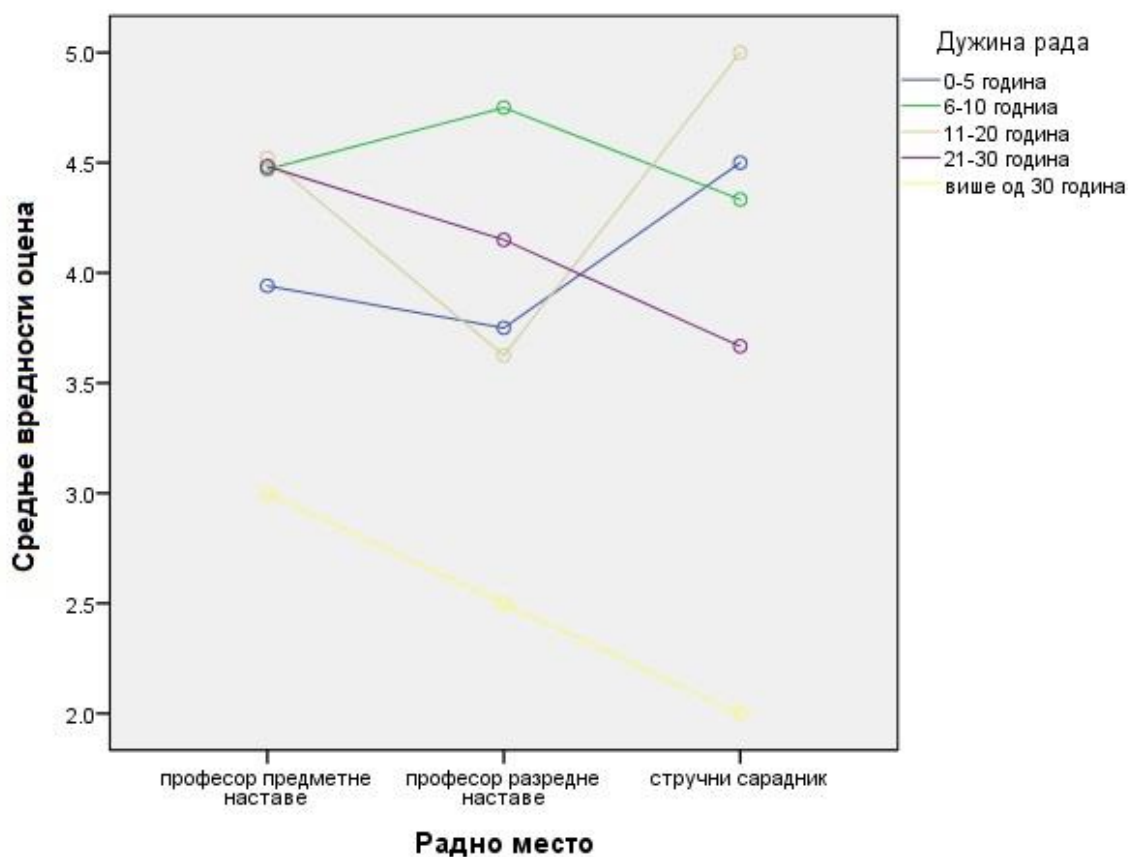
Као најважнији индикатор у оквиру компоненте организованост испитаници су проценили индикатор „запослени свакодневно пажљиво планирају свој рад“.

Табела 30: Средња вредност процена важности индикатора „запослени свакодневно пажљиво планирају свој рад“

Радно место	Дужина рада у образовању	Mean Средња вредност оцена	Std. deviation Стандардно одступање	N
Професор предметне наставе	0-5	3.94	.919	85
	6-10	4.47	.624	43
	11-20	4.52	.691	115
	21-30	4.48	.688	72
	више од 30	3.00	.000	16
	Укупно	4.28	.820	331
Професор разредне наставе	0-5	3.75	.866	30
	6-10	4.75	.452	31
	11-20	3.63	1.061	21
	21-30	4.15	1.089	49
	више од 30	2.50	.577	10
	Укупно	4.00	1.044	141
Стручни сарадници	0-5	4.50	.707	8
	6-10	4.33	.577	5
	11-20	5.00	.000	9
	21-30	3.67	1.155	4
	више од 30	2.00	.	2
	Укупно	4.09	1.044	28
Укупно	0-5	3.92	.895	123
	6-10	4.56	.564	79
	11-20	4.41	.804	145
	21-30	4.31	.897	125
	више од 30	2.75	.452	28
	Укупно	4.19	.904	500

У табели су дате средње вредности процена важности индикатора „запослени свакодневно пажљиво планирају свој рад“ испитаника који су запослени на различитим радним местима и имају различиту дужину рада у образовању. Из табеле се види да највећу важност овом индикатору дају стручни сарадници који у образовању раде 11 до 20 година (5,00) и професори разредне наставе који у образовању раде 6 до 10 година (4,75). Истовремено стручни сарадници са више од 30 година рада у образовању најмање вреднују анализирани индикатор. Генерално, популација наставног особља са више од 30 година рада у области образовања има ниску процену важности овог индикатора (2,75).

Графикон 27: Средња вредност процене важности индикатора „запослени свакодневно пажљиво планирају свој рад“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању



Табела 31: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену индикатора „запослени свакодневно пажљиво планирају свој рад“

променљиве	df	Mean Square	F	Sig.
Радно место	2	1.558	2.514	.084
Дужина рада у образовању	4	5.241	8.461	.001
Радно место / Дужина рада у образовању	8	1.094	1.766	.086

Утицај интеракције радно место / дужина рада у образовању се посматра анализом податка $\text{Sig.}=0,086$ што је веће од $0,05$ и омогућава да се закључи да нема значајних разлика у оценама овог индикатора међу испитаницима различитог радног места и дужине рада у образовању. Појединачни утицај показује да разлике у радном месту испитаника нису значајно утицале на разлике у оценама ($\text{Sig.}=0,084 > 0,05$), али зато дужина рада испитаника у образовању има значајан утицај на разлике у проценама анализираних индикатора ($\text{Sig.}=0,01 < 0,05$).

6.2.6. Интерна комуникација

У оквиру ове компоненте најважнији индикатор је „да руководство установе подстиче културу дијалога међу запосленима“ (M=3,99).

Табела 32. Компонента интерна комуникација и њени индикатори

Интерна комуникација	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Руководство школе подстиче наставно особље да учествује у изради интерних стандарда рада	3,84	0,67
Руководство школе се у свом раду посвећује обуци запослених	3,79	0,74
Руководство школе подстиче културу дијалога	3,99	0,77
Руководство школе наглашава значај осећања припадности запослених школи	3,81	0,74
У школи су посвећени отвореном дијалогу о позитивним и негативним искуствима са ученицима, родитељима и другим корисницима	3,82	0,64

Резултати показују да су испитаници свесни да су у организацији упућени једни на друге, да морају помагати једни другима, решавати бројна питања заједно, сарађивати у учењу и поучавању, да су приморани на кооперацију, тј. међусобну интерну комуникацију.

Ефективна интерна комуникација је основа за задовољство запослених, добрих међуљудских односа и постизање високог квалитета образовне услуге.

Интерна комуникација се може сагледавати и кроз теорију о интерном маркетингу чија је суштина у стварању (Ч.Љубојевић, 2001, стр. 287.) услужног особља које је мотивисано и свесно својих корисника услуга. У пракси се интерни маркетинг бави међусобним комуникацијама, развија осећај одговорности и јединства пута циљу. То значи да се уважавају основне жеље и потребе запослених, да се појединцима дозвољава да преузму личну одговорност, да запослени учествују у формулисању циљева организације, а да су циљеви јасно утврђени и доживљавају се као заједнички, што ствара оквир за заједнички осећај намере.

За почетак успешне интерне комуникације у школи најважније је да запослени добро знају и да им је јасно шта руководилац очекује од њих. Важно је да запослени разумеју мисију школе и да учествују у стварању интерних правила и процедура којих ће се придржавати и поштовати их. У школи треба да се вежба толерантни дијалог, да се истиче припадност организацији, да се унапређује узајамно поверење, да се успоставља отворени дијалог о позитивним или негативним искуствима из наставне праксе и др.

У случају да у школи не постоји адекватна интерна комуникација, отвара се простор за многе комуникацијске проблеме, од којих Ј. Филиповић и М. Ђурић (2010., стр. 226.) издвајају следеће:

- преношење погрешне информације
- непреношење праве информације
- упућивање праве информације погрешним људима
- стицање праве информације до правих људи пре него што су они спремни за њих
- стицање правих информација до правих људи сувише касно да би биле ефективне
- неразумевање комуникације
- узроковање у потпуности погрешних резултата.

Да до оваквих проблема не би дошло наведени аутори (2010., стр. 226-227.) инсистирају да се у сваком процесу интерне комуникације обраћа пажња на:

- аудиторијум – јер од њега зависе приступ, стил и језик који се користе у комуникацији (Ко су учесници у комуникацији?)
- локацију – јер од ње зависи метод комуникације (Где се учесници у комуникацији налазе?)
- хитност – јер од ње зависи метод комуникације и време када треба преузети информацију (Када је информација потребна?)
- осетљивост – јер утиче на расподелу информација (Ко треба то да зна?)
- утицај – јер од њега зависи начин преношења информација и компетентност онога ко их преноси (Како треба саопштити информацију и ко то треба да учини?)
- сталност – јер од ње зависи који ће медијум бити коришћен (Да ли информација служи за садашњи тренутак или за будућност?)

Без обзира да ли се као вид интерне комуникације користи одржавање састанака, огласна табла или електронска комуникација, најважније је да информација мора да буде јасна, разумљива и прилагођена особама којима је намењена.

Од бројних дефиниција интерне комуникације чини се најсвеобухватнија она по којој је интерна комуникација интеракцијски процес размене обавештења међу људима, која се изводи са неким циљем и јавно, чиме се ствара заједница (С.Станичић, 2011, стр. 257.).

Без квалитетне интерне комуникације није могуће остварити основне циљеве школе, нпр. утврдити и спровести циљеве, направити планове, организовати запослене и друге потребне ресурсе, извршити избор кадрова и омогућити њихово усавршавање, креирати позитивну климу, вредновати постигнућа појединца и школе у целини.

Зато је могуће издвојити нека основна начела која се односе на квалитетну интерну комуникацију у школи а која, по С. Станичићу (2011., стр.169-170.) у први план стављају улогу директора школе, а то су:

- што директори боље успевају да ускладе личне циљеве свог особља са циљевима школе, то ће школа бити ефикаснија у остваривању свог програма.
- што год директори пажљивије и правилније одреде структуру награда (најшире схваћено), применом ситуацијског и контингентског гледишта, а интегрисано у укупни систем руковођења, то ће постићи виши ниво мотивације школског особља.
- како ће школски радници најрадије следити оне директоре који обезбеђују задовољавање њихових личних циљева, то значи да што директор боље разуме оно што мотивише његово особље и како ти мотиватори делују, и што више то разумевање користи у руковођењу, то ће бити успешнији директор.
- комуникација је јасна кад директор обавештава своје особље, том особљу разумљивим и прихватљивим језиком. За уважавање општеприхваћених правила успешне усмене и писмене комуникације првенствено је он одговоран.
- што је већа повезаност и склад између писаних, усмених, невербалних порука и искрености директора, то ће прихватљивост његових порука од стране школског особља бити већа.
- комуникација ће бити успешнија ако директор формализоване комуникацијске “канале” у школи допуњава комуникацијом неформалним облицима и у неформалним ситуацијама.

Добра интерна комуникација је кључна када су у питању делатности где се рад људи одвија у блиском окружењу а ради заједничког циља. Зато се сматра да је ефикасна интерна комуникација „лепак који држи заједно све учеснике у организацији“ (Marzano R., Waters T., McNulty B., 2005., стр. 46.), и да треба радити на развијању ефикасних начина комуникације међу наставницима, обезбедити лак приступ за наставнике и одржавати отворене и ефикасне видове комуникације међу запосленима. Практична препорука наведених аутора је да треба организовати и водити неформалне разговоре након завршетка наставе током којих наставници могу да разговарају о ономе што их брине, добар начин је да директор прави и дели месечне билтене за запослене у којима описује све важне одлуке које су донете или су у процесу разматрања.

Јасно је како нико неће оспорити значај и неопходност тих односа и веза, али код неких аутора би се могло поставити питање доброг одмеравања праве мере и доброг укуса, како њихове препоруке не би биле схваћене као екстреман став. Наиме, група америчких аутора Marzano R., Waters T., McNulty B. (2005. стр. 59.) сматра као кључне ефикасне професионалне везе које су одговорност директора школа а односе се на то у којој мери директор испољава свест о приватном животу наставног и ненаставног особља. Директорима препоручују да се више ослоне на везу и комуникацију уживо него на бирократске шаблоне, као и да се информишу о значајним личним проблемима у животу наставног и ненаставног особља, да буду свесни личних

потреба наставника, да уважавају важне догађаје у животима чланова свог колектива и да одржавају личне везе са запосленима.

Култура дијалога, отворени дијалог и о позитивним и о негативним појавама, развијање осећаја припадности школи и сл., су неки од високоранжираних индикатора у оквиру интерне комуникације а заједнички циљ и изградња заједничке визије запослених су само предуслови за интерну комуникацију која би се карактерисала као пожељна и квалитетна.

6.2.6.1. Анализа компоненте „интерна комуникација“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

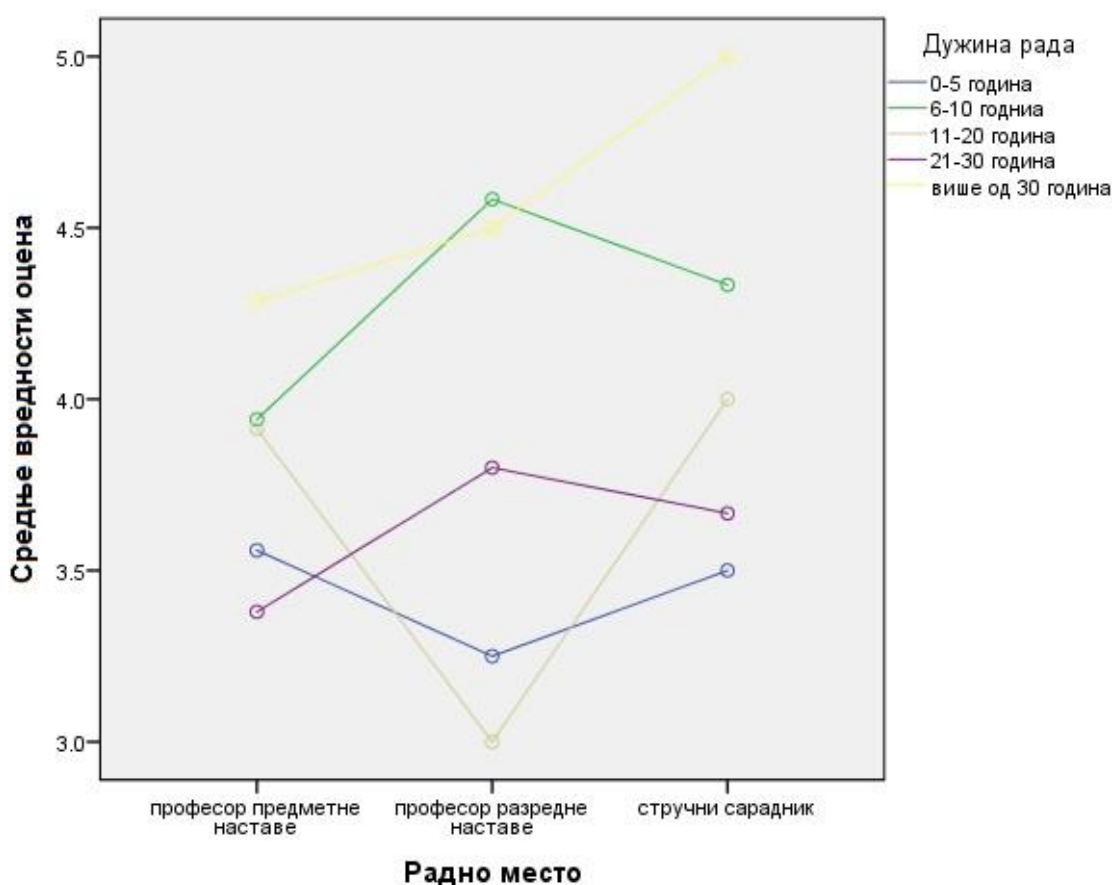
Анализа компоненте „интерна комуникација“ ће се извршити истом методом као и све предходно анализирани компоненте и индикатори што значи да ће се ставити у однос са радним местом испитаника и његовим годинама рада у образовању. У наредној табели је дата дескриптивна анализа са подацима о средњим вредностима процене анализирани компоненте.

Табела 33: Средња вредност процене важности компоненте „интерна комуникација“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

Радно место	Дужина рада у образовању	Mean Средња вредност оцена	Std. deviation Стандардно одступање	N
Професор предметне наставе	0-5	3.56	.860	85
	6-10	3.94	.429	43
	11-20	3.91	.839	115
	21-30	3.38	.677	72
	више од 30	4.29	.488	16
	Укупно	3.73	.789	331
Професор разредне наставе	0-5	3.25	.622	30
	6-10	4.58	.669	31
	11-20	3.00	.756	21
	21-30	3.80	.616	49
	више од 30	4.50	.577	10
	Укупно	3.79	.847	141
Стручни сарадници	0-5	3.50	.707	8
	6-10	4.33	.577	5
	11-20	4.00	1.414	9
	21-30	3.67	.577	4
	више од 30	5.00	.	2
	Укупно	4.00	.775	28
Укупно	0-5	3.48	.799	123
	6-10	4.22	.608	79
	11-20	3.79	.889	145
	21-30	3.56	.669	125
	више од 30	4.42	.515	28
	Укупно	3.76	.804	500

У претходној табели су дате средње вредности процена компоненте интерна комуникација за сваку врсту занимања и различити временски период рада у образовању. Подаци показују да су ову компоненту највише оценили стручни сарадници са више од 30 година рада (5,00) и професори разредне наставе који раде б до 10 година у области образовања (4,58). Интересантан је податак да су „интерној комуникацији“ на важности највише дали испитаници који у образовању раде више од 30 годиа (4,42).

Графикон 28: Средња вредност процене важности компоненте „интерна комуникација“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању



Табела 34: Утицај интеракције променљивих радног места и дужине рада у области образовања на процену компоненте „интерна комуникација“

променљиве	df	Mean Square	F	Sig.
Радно место	2	.346	.651	.523
Дужина рада у образовању	4	2.875	5.403	.003
Радно место / Дужина рада у образовању	8	1.484	2.788	.006

У табели је представљен утицај интеракције радног места испитаника и дужине рада у образовању на процену компоненте маркетиншке културе „интерна

комуникација“. Податак за радно место / дужина рада у образовању показује да је $Sig.=0,006$ што је мање од $0,05$ и закључује се да постоје значајне разлике у проценама ове компоненте међу испитаницима који су различитог радног места и различите дужине рада у образовању. То значи да утицај интеракције радног места и дужина рада у образовању јесте статистички значајан и да има значајног заједничког утицаја на процену компоненте. Међутим анализа појединчаног утицаја варијабли показује да разлике у радном месту испитаника нису значајно утицале на разлике у проценама ($Sig.=0,523>0,05$), док је дужина рада у области образовања значајно утицала на разлике у проценама анализираних индикатора ($Sig.=0,003<0,05$).

6.2.6.2. Анализа најважнијег индикатора у оквиру компоненте „интерна комуникација“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

Поред процене „интерне комуникације“ као компоненте маркетиншке културе, испитаницима је понуђено да процене неколико различитих индикатора који ближе описују и одређују наведену компоненту. Ти индикатори су:

- школа има усвојена интерна правила и процедуре које су доступне свим запосленима
- руководство школе јасно изражава шта очекује од запослених
- запослени разумеју мисију и опште циљеве школе
- руководство школе дели са запосленима информације о финансијском пословању школе
- руководство школе подстиче наставно особље да учествује у изради интерних стандарда рада
- руководство школе се у свом раду посвећује обуци запослених
- руководство школе мотивише запослене
- руководство школе подстиче културу дијалога
- руководство школе наглашава значај осећања припадности запослених школи
- задовољство запослених је важно руководству школе
- у школи сви запослени имају поверење једни у друге
- у школи су посвећени отвореном дијалогу о позитивним и негативним искуствима са ученицима, родитељима и другим корисницима

Процењујући наведене индикаторе испитаници су као најважнији индикатор, са највећим укупним оценама проценили индикатор „руководство школе подстиче културу дијалога“.

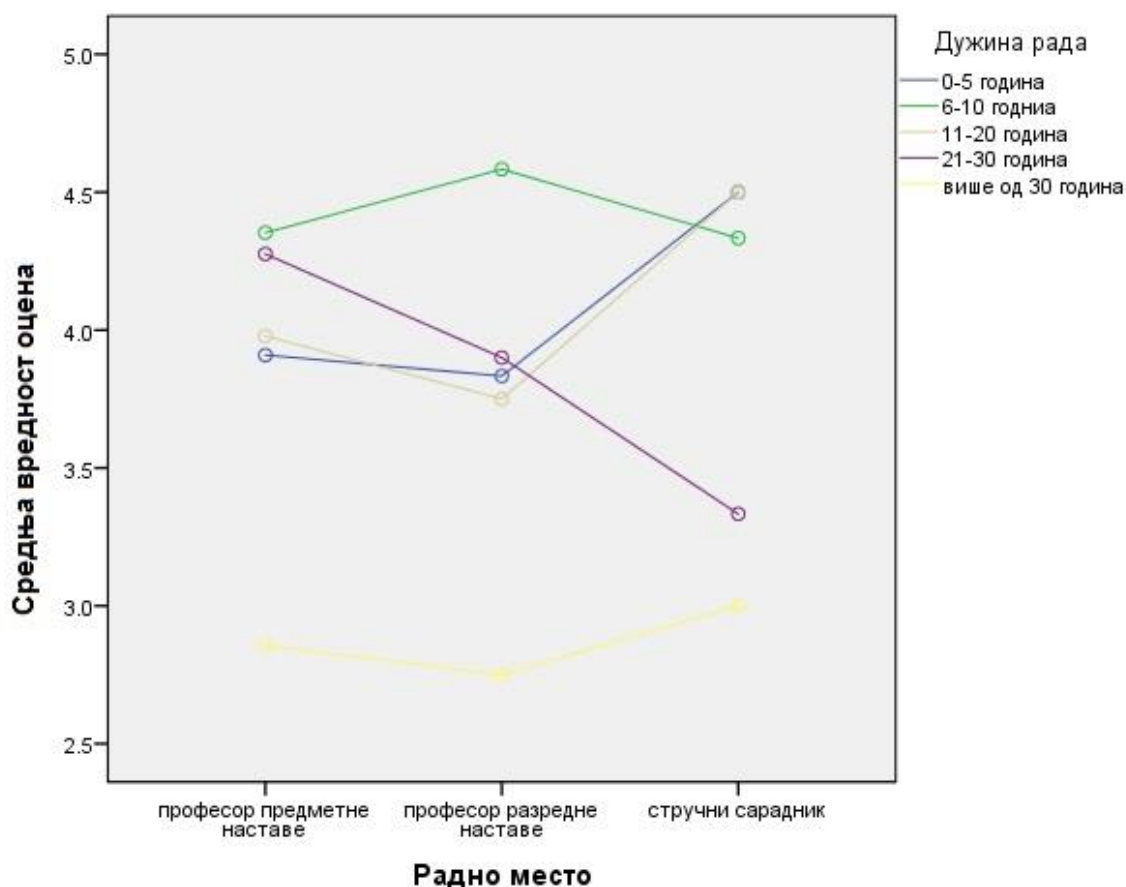
У наредној табели су приказане средње вредности процена анализираних индикатора од стране испитаника запослених на различитим радним местима и различите дужине рада у области образовања.

Табела 35: Средња вредност процене важности индикатора „руководство школе подстиче културу дијалога“

Радно место	Дужина рада у образовању	Mean Средња вредност оцена	Std. deviation Стандардно одступање	N
Професор предметне наставе	0-5	3.91	.914	85
	6-10	4.35	.606	43
	11-20	3.98	.802	115
	21-30	4.28	.751	72
	више од 30	2.86	.378	16
	Укупно	4.02	.838	331
Професор разредне наставе	0-5	3.83	.937	30
	6-10	4.58	.669	31
	11-20	3.75	1.165	21
	21-30	3.90	.788	49
	више од 30	2.75	.500	10
	Укупно	3.93	.931	141
Стручни сарадници	0-5	4.50	.707	8
	6-10	4.33	.577	5
	11-20	4.50	.707	9
	21-30	3.33	1.528	4
	више од 30	3.00	.	2
	Укупно	4.00	1.000	28
Укупно	0-5	3.91	.905	123
	6-10	4.44	.619	79
	11-20	3.96	.852	145
	21-30	4.08	.837	125
	више од 30	2.83	.389	28
	Укупно	3.99	.870	500

Из наведених података се види да су најниже оцене овом индикатору дали професори разредне наставе који у образовању раде више од 30 година (2,75) и професори предметне наставе који у образовању раде више од 30 година (2,86). Са друге стране управо је популација професора разредне наставе која у образовању ради од 6 до 10 година анализирани индикатор проценила као најважнији (4,58). Поново се у популацији наставног особља са дужином рада у образовању више од 30 година јавља најмања оцена важности и за овај анализирани индикатор (2,83).

Графикон 29: Средња вредност процене важности индикатора „руководство школе подстиче културу дијалога“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању



Табела 36: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену индикатора „руководство школе подстиче културу дијалога“

променљиве	df	Mean Square	F	Sig.
Радно место	2	.216	.327	.721
Дужина рада у образовању	4	3.101	4.707	.001
Радно место / Дужина рада у образовању	8	.622	.945	.481

Претходном табелом је приказан утицај интеракције радно место испитаника и дужине рада у образовању на процену индикатора „руководство школе подстиче културу дијалога“. Када се посматра податак радно место / дужина рада у образовању види се да је $\text{Sig.}=0,481$ што је веће од 0,05 и може се закључити да не постоје значајне разлике у проценама овог индикатора међу испитаницима који су различитог радног места и различите дужине рада у образовању, тј. утицај интеракције радно место и дужине рада у образовању није статистички значајан и није значајан заједнички утицај на процене индикатора. Анализом појединачног утицаја може се закључити да разлике у радном месту испитаника нису значајно утицале на разлике у проценама ($\text{Sig.}=0,721 > 0,05$) док је дужина рада у области образовања значајно утицала на разлике у проценама анализаног индикатора ($\text{Sig.}=0,001 < 0,05$).

6.2.7. Иновативност

У оквиру иновативности као најважнији је процењен индикатор „да установа међу првима уводи новине у образовно – васпитни процес“ (M=4,20).

Иновативност омогућава школи да стекне конкурентску предност у свом окружењу у односу на друге конкурентске школе. Постојање иновативности показује да су запослени охрабрани да реализују промене и дају предлоге за промену. Они се залажу за набавку и коришћење савремене образовне технологије и подржавају увођење иновација у образовно – васпитни процес.

Данас се брзо реаговање на промене и прилагођавање променама сматра за основну карактеристику сваке успешне организације, па се управљање променама развија као посебан концепт у оквиру савременог менаџмента.

Табела 37. Компонента иновативност и њени индикатори

Иновативност	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Запослени дају предлоге за промену	3,90	0,77
У школи се прати корак са технолошким развојем	3,89	0,54
У школи влада отвореност за промене	4,00	0,79
Школа међу првима уводи новине у образовно-васпитни процес	4,20	0,65
Школа међу првима уводи нове пројекте и програме	3,98	0,73

Један од битних чинилаца који утичу на то шта ће се догодити са иновацијама које се уводе у школу је организациона култура или социјална клима која у њој влада. У њима се налази суштина отпора било којој врсти промене у школи.

За иновације се сматра да представљају средство које би требало да доприноси успешнијем остваривању циљева и задатака школе. У нашој школској пракси последњих година су евидентне бројне промене и иновације у непосредан образовно – васпитни рад али и у функционисање школе као организације у целини. Неке од тих промена су последица законодавних промена и оне долазе наметнуте од стране државе и надлежног министарства. Други случај је са иновацијама које се спроводе у појединим школама а представљају креативан одговор школе на конкретан проблем или су, једноставно, израз настојања школе да се повећава конкурентност и целокупан квалитет образовно – васпитног рада. Увођење иновација ће свој прави замах у нашим школама добити након измене законских решења у области школства а од којих се очекује да дозволе ангажман школама у правцу тзв. „проширене делатности установе“ што ће омогућити потпуно креативно и иновативно исказивање слободе предузетништва и ширење и иновирање понуде услуга.

Да би се опстало на конкурентском образовном тржишту, неопходно је да школа правовремено реагује на промене и уводи иновације у свој свакодневни рад. Добро би било ако би била у могућности да уводи нове врсте услуга или бар да ради на трансформацији, модификацији и унапређивању постојеће понуде услуга. Свакако, први корак пре увођења иновације је прикупљање информација из окружења и анализа евентуалних новонасталих потреба корисника услуга. Такође, неопходно је јасно дефинисати шта се жели конкретном иновацијом у школи, који сегмент васпитно-образног рада се њом унапређује, о томе детаљно упознати наставно особље и мотивисати их на иновативну активност. Из стручног угла је потребно обезбедити адекватан методолошки приступ, начине интегрисања саме иновације у васпитно-образовни процес, дефинисати поступке за њено праћење и евалуацију.

Другим речима, процес иновирања и побољшавања обухвата низ корака који се могу дефинисати као (Ј. Филиповић, М. Ђурић, 2010., стр. 376.):

- идентификација потенцијалних прилика за побољшавање
- анализа и утврђивање оправданости примене мера побољшавања
- утврђивање расположивости потребних ресурса
- примена побољшавања
- мерење утицаја побољшавања
- разматрање резултата побољшавања

Иновирање, као вид сталног побољшавања услуге, од школе тражи да кад год идентификује шансу за побољшавањем и када то процени оправданим, да школа одлучи на који ће начин то побољшавање да спроведе. Крајњи циљ тако спроведених мера је да донесу позитивне промене.

За школе је било уобичајено да се годинама, па чак и деценијама, држе уобичајене педагошке праксе, начина деловања и „утабаних путева“. Уколико би се на челу школе нашао директор који прихвата тзв. трансформацијско вођење и мењање „status quo“ стања, он би био спреман да поремети постојећу равнотежу у којој се школа налази. Такав лидер нема миран живот без препрека, већ се са лакоћом носи са неизвесношћу и сукобима а сложене проблеме решава покрећући и мотивишући запослене, штитиће запослене који су спремни да ризикују и запослени ће се осећати оснажено да доносе одлуке и слободно експериментишу и ризикују. Одавде произлази да је много боље за развој да се успех једне школе посматра као њена способност да се носи са проблемима што ће допринети одрживој реформи. Овакав начин функционисања показује да је неопходно прихватити да је конфликт неопходни покретач добрих промена и здраво окружење за учење (Marzano R., Waters T., McNulty V., 2005., стр. 45.). Наведени аутори наводе одређена понашања и особине повезане са активностима таквог директора у области иновирања:

- свесно изазива „status quo“ на промену
- има вољу да буде иницијатор промене без обзира на то што су резултати промене неизвесни

- систематично разматра нове и боље начине за рад
- ради и делује на самој „ивици“ а не у „центру“ школске надлежности.

Други аутори (J. Kouzes, V. Posner, 2012., стр: 183.) наводе низ практичних савета руководиоцима како би увек тежили побољшању процеса рада, тражили прилике и преузимали иницијативу и тражили нове начине за побољшање. То значи да директори морају да:

- увек питају себе: Шта је ново? Шта је следеће? Шта је боље?
- свакога дана да раде нешто што ће их учинити бољим у односу на дан пре
- буду неуморни; да не дозволе да упадну у колотечину
- стављају себе у нове ситуације, да се баве се новим пројектом бар четири пута годишње
- увиде да ли начин на који се ствари сада обављају и даље има смисла. Ако не, онда радити нешто другачије
- питају своје кориснике услуга (клијенте, добављаче, итд.) за идеје шта би директор и његова организација могли побољшати
- посећују интернет свакога дана и истражују нешто везано за свој посао. Такође, треба да посећују и сајтове који нимало нису везани за оно што сада раде
- осмисле посао на начин који је у суштини интересантан
- добију искуство из прве руке ван своје зоне компетенција и вештина
- разговарају са онима који су ван њихове организације и да охрабрују друге да учине исто.

Уколико би се основна школа код нас одлучила на увођење потпуно нове услуге или програма, она мора поштовати прописани законски оквир који предвиђа да школа поред своје редовне делатности може да обавља и другу делатност којом се унапређује и доприноси квалитетнијем и рационалнијем обављању образовања и васпитања. Пружање услуге, производња или продаја могу бити нова проширена делатност школе. Оваква проширена делатност мора да се планира у Годишњем плану рада школе и да садржи план прихода и расхода, опис ангажмана ученика и запослених, као и план коришћења остварених средстава. Овде се као осетљиво питање јавља степен и начин ангажмана ученика у оквиру ове делатности, али постоји сагласност око добробити оваквог ангажмана ради подстицања позитивног односа према раду, професионалне оријентације, развој предузимљивости и прдузетничког духа, одговорног и позитивног односа према околини и према тимском раду.

6.2.7.1. Анализа компоненте „иновативност“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

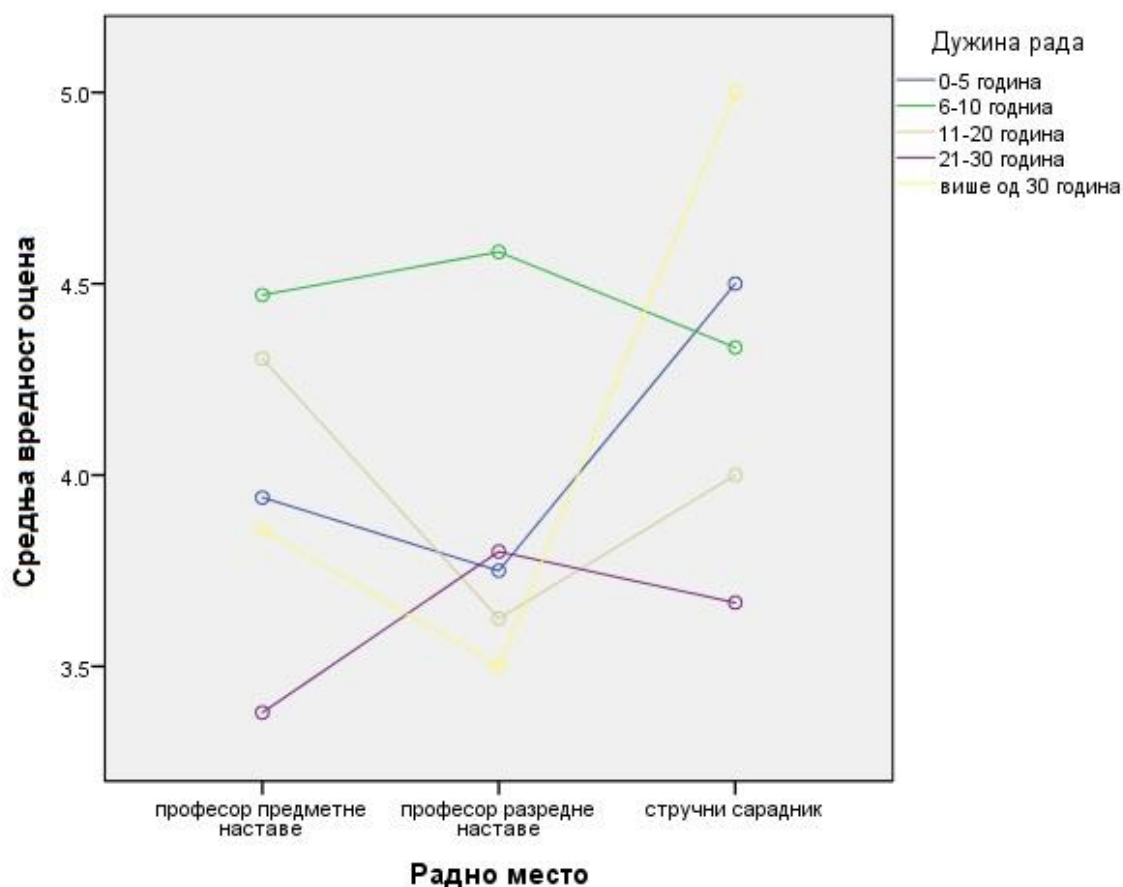
Двофакторском анализом варијансе приказане се оцене испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању у погледу процене важности компоненте „иновативност“ као једног од саставних елемената маркетиншке културе. У табели која следи су приказане средње вредности процене компоненте „иновативност“ испитаника различитих радних места и дужине рада у образовању.

Табела 38: Средња вредност процене важности компоненте „иновативност“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

Радно место	Дужина рада у образовању	Mean Средња вредност оцена	Std. deviation Стандардно одступање	N
Професор предметне наставе	0-5	3.94	.919	85
	6-10	4.47	.624	43
	11-20	4.30	.813	115
	21-30	3.38	.677	72
	више од 30	3.86	.378	16
	Укупно	4.01	.857	331
Професор разредне наставе	0-5	3.75	.866	30
	6-10	4.58	.669	31
	11-20	3.63	1.061	21
	21-30	3.80	.616	49
	више од 30	3.50	.577	10
	Укупно	3.91	.815	141
Стручни сарадници	0-5	4.50	.707	8
	6-10	4.33	.577	5
	11-20	4.00	1.414	9
	21-30	3.67	.577	4
	више од 30	5.00	.	2
	Укупно	4.18	.751	28
Укупно	0-5	3.92	.895	123
	6-10	4.50	.622	79
	11-20	4.20	.883	145
	21-30	3.56	.669	125
	више од 30	3.83	.577	28
	Укупно	3.99	.839	500

Подаци из табеле показују да су компоненту иновативност као најважнију проценили стручни сарадници који у образовању раде више од 30 година (5,00) и професори разредне наставе који у образовању раде од 6 до 10 година (4,58). Најнижу оцену овој компоненти су дали професори предметне наставе који у образовању раде од 21 до 30 година (3,38). Популација млађих припадника наставног особља и то оних који у образовању раде 6 до 10 година је ову компоненту проценила највишим оценама (4,50).

Графикон 30: Средња вредност процене важности компоненте „иновативност“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању



Табела 39: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену компоненте „иновативност“

променљиве	df	Mean Square	F	Sig.
Радно место	2	.825	1.379	.254
Дужина рада у образовању	4	1.837	3.073	.018
Радно место / Дужина рада у образовању	8	1.003	1.677	.106

Анализирајући утицај радног места испитаника и дужине рада у образовању на основу предходне табеле видимо да је за радно место / дужина рада у образовању Sig.=0,106 што је

веће од 0,05 и закључује се да не постоје значајне разлике у проценама компоненте иновативност међу испитаницима различитог радног места и различите дужине рада у образовању. Анализа појединачног утицаја доводи до закључка да разлике у радном месту испитаника нису значајно утицале на разлике у проценама компоненте ($\text{Sig.}=0,254>0,05$) док су разлике у дужини рада у образовању значајно утицале на разлике у проценама компоненте ($\text{Sig.}=0,018<0,05$).

6.2.7.2. Анализа најважнијег индикатора у оквиру компоненте „иновативност“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању

Поред процене иновативности као компоненте маркетиншке културе, испитаницима је понуђено да процене неколико различитих индикатора који ближе описују наведену компоненту. Ти индикатори су:

- запослени дају предлоге за промену
- у школи се прати корак са технолошким развојем
- у школи влада отвореност за промене
- школа међу првима уводи новине у васпитно-образовни процес
- школа међу првима уводи нове програме и пројекте

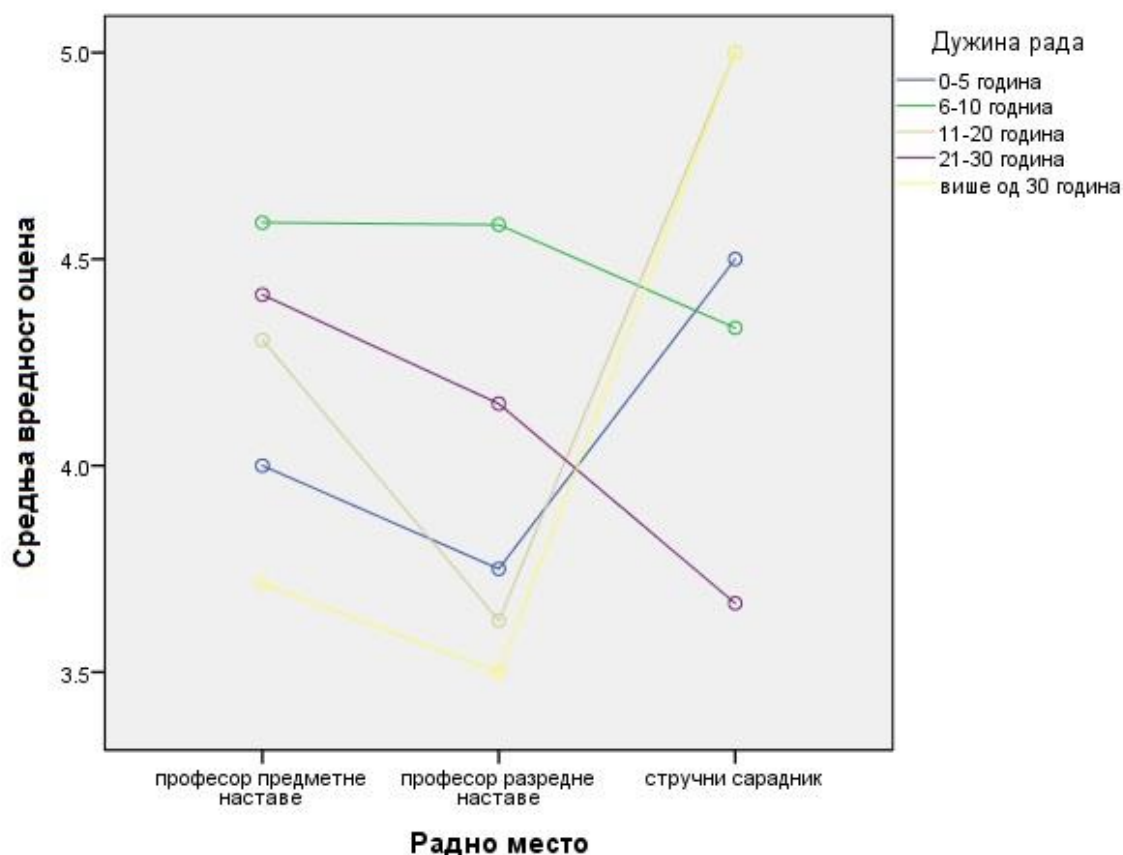
На основу процене испитаника, од понуђених индикатора као најважнији се издвојио индикатор да „школа међу првима уводи новине у васпитно-образовни процес“, и тај индикатор ће у наставнку бити анализиран.

Табела 40: Средња вредност процене важности индикатора „школа међу првима уводи новине у васпитно-образовни процес“

Радно место	Дужина рада у образовању	Mean Средња вредност оцена	Std. deviation Стандардно одступање	N
Професор предметне наставе	0-5	4.00	.953	85
	6-10	4.59	.618	43
	11-20	4.30	.813	115
	21-30	4.41	.733	72
	више од 30	3.71	.488	16
	Укупно	4.26	.823	331
Професор разредне наставе	0-5	3.75	.866	30
	6-10	4.58	.669	31
	11-20	3.63	1.061	21
	21-30	4.15	1.089	49
	више од 30	3.50	.577	10
	Укупно	4.04	.972	141
Стручни сарадници	0-5	4.50	.707	8
	6-10	4.33	.577	5
	11-20	5.00	.000	9
	21-30	3.67	1.155	4
	више од 30	5.00	.	2
	Укупно	4.36	.809	28
Укупно	0-5	3.96	.922	123
	6-10	4.56	.619	79
	11-20	4.23	.874	145
	21-30	4.27	.910	125
	више од 30	3.75	.622	28
	Укупно	4.20	.868	500

Из претходне табеле у којој су приказане средње вредности процене индикатора „школа међу првима уводи новине у образовно-васпитни процес“ од стране испитаника који су запослени на различитим радним местима и различите дужине рада у образовању се види да је анализирани индикатор најбоље процењен од стране стручних сарадника који у образовању раде од 11 до 20 година и више од 30 година (5,00). Најлошије вредновање и најмању важност овом индикатору су дали професори разредне наставе који у образовању раде дуже од 30 година (3,50). Генерално, најлошију процену индикатора дају млади испитаници који раде од 0 до 5 година (3,96) и старији испитаници који раде у образовању више од 30 година (3,75).

Графикон 31: Средња вредност процене важности индикатора „школа међу првима уводи новине у васпитно-образовни процес“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању



Табела 41: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену индикатора „школа међу првима уводи новине у васпитно-образовни процес“

променљиве	df	Mean Square	F	Sig.
Радно место	2	1.793	2.537	.082
Дужина рада у образовању	4	.617	.873	.481
Радно место / Дужина рада у образовању	8	.827	1.171	.319

У табели су представљени подаци који показују да утицај варијабли на анализирани индикатор није статистички значајан, било да се ради о заједничком утицају радно место / дужина рада у образовању или појединачном утицају како радног места тако и дужине рада у образовању. Када се посматра заједнички утицај радно место / дужина рада у образовању види се да је $\text{Sig.}=0,319$ што је веће од 0,05 и закључак је да не постоје значајне разлике у проценама. Такође када се погледа појединачни утицај исто се закључује да разлике у радном месту испитаника не утичу значајно на разлике у проценама ($\text{Sig.}=0,082 > 0,05$), као што ни дужина рада испитаника у области образовања нема значајан утицај на разлике у проценама ($\text{Sig.}=0,481 > 0,05$).

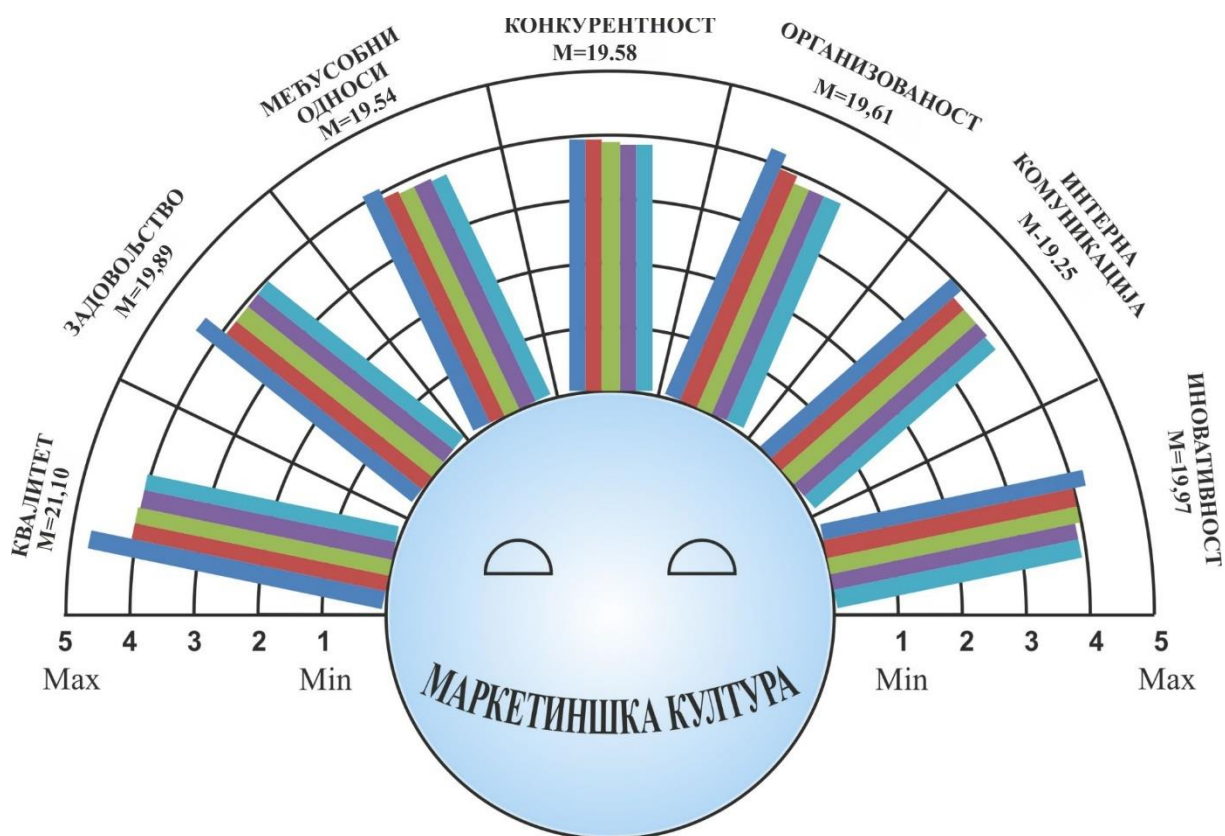
6.2.8. Модел ефикасне маркетиншке културе

Након анализе свих компоненти и индикатора који чине маркетиншку културу, могуће је извести основни закључак овог рада и могуће је конструисати емпиријски модел ефикасне маркетиншке културе која је нужна ради одрживог развоја јавних основних школа и образовно-васпитних установа у целини.

Дакле, ефикасну маркетиншку културу има школа у којој се систематски вреднује и прати квалитет рада запослених и где је руководство школе посвећено обезбеђивању пуног задовољства ученицима, запосленима и родитељима. У таквој школи сви запослени теже заједничкој визији и свакодневно пажљиво планирају свој рад, док руководство школе цени запослене који постижу врхунске резултате, омогућава континуирано стручно усавршавање наставног особља и подстиче културу дијалога међу запосленима. Коначно, таква школа међу првима уводи новине у васпитно-образовни процес.

Овако добијен модел маркетиншке културе је емпиријски и израђен је на основу процене и ставова наставног особља, кадрова који су непосредно укључени у образовно-васпитни рад и који су најрелевантнији да тумаче актуелни тренутак у функционисању основне школе као организације, са свим својим недостацима, претњама и предностима. Мишљење наставног особља у вези ове тематике требало би да буде гаранција да ће придржавање и настојање да се у школи успостави и заживи овакав модел маркетиншке културе довести до позитивних ефеката у укупном пословању сваке школе, уз континуирано побољшање квалитета образовно-васпитног рада и укупног квалитета рада школе као непрофитне и услужне организације. То значи да би се школе, уз практичну примену оваквог модела, убрзо нашле у самом врху на ограниченом образовном тржишту, имале би свој препознатљив имиџ, биле добро позициониране међу конкурентским школама, а корисници услуга би је перцепирали као квалитетну школу. Практична примена конструисаног модела маркетиншке културе у нашим основним школама и образовном систему уопште, био би још један допринос у низу реформских покушаја и настојања усмерених ка развоју и унапређивању целокупног школског система у земљи.

Слика 1: Емпиријски модел ефикасне маркетиншке културе



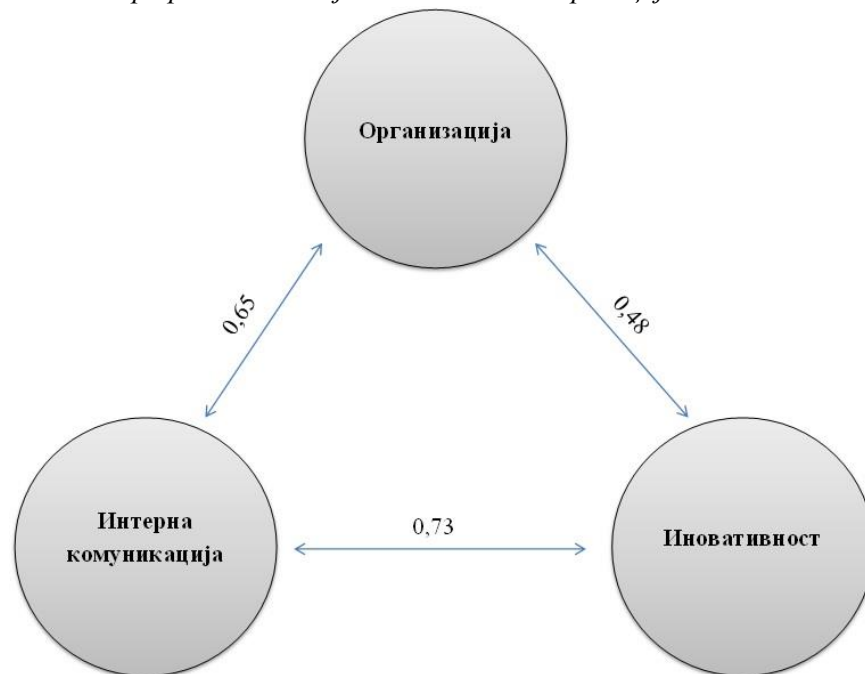
Истраживањем се испитивала и повезаност, односно корелација између компоненти ефикасне маркетиншке културе помоћу Пирсоновог коефицијента корелације. Наведени коефицијент мери линеарну везу између две метричке променљиве, што значи да треба проверити слагање две променљиве на дијаграму распршености. Добијени резултати су показали негативну повезаност компетенције квалитета са задовољством, организацијом, иновативношћу, интерном комуникацијом, конкурентношћу и међусобним односима, као и позитивну корелацију појединих компоненти, односно задовољства са организацијом, конкурентношћу и међусобним односима, затим компоненте организације са задовољством, иновативношћу, интерном комуникацијом, конкурентношћу и међусобним односима, потом компоненте иновативности са организацијом, интерном комуникацијом и конкурентношћу, затим интерне комуникације са организацијом, иновативношћу и конкурентношћу, онда конкурентности са задовољством, организацијом, иновативности, интерне комуникације и међусобним односима, и компоненте међусобни односи са задовољством, организацијом и конкурентношћу.

Могло се закључити да између компоненти постоје различити нивои јачине везе који показују слабу, умерену и јаку везу између посматраних појава, или да нигде није показано да повезаност не постоји. Различити аутори дају различите смернице о

интерпретацији вредности Пирсоновог коефицијента корелације у смислу јачине корелације. Вредност корелације r се креће од -1 до 1. Коен предлаже да, ако је $r = 0,10$ до $0,29$ корелација је ниска, ако је $r = 0,30$ до $0,49$ корелација је средња, а ако је $r = 0,50$ до 1 корелација је висока (ове смернице важе и за негативну корелацију). Знак минус показује да ако једна варијабла расте друга опада. У том случају, долазимо до закључка по коме између посматраних компоненти постоје различити нивои јачине њихове међусобне повезаности, од ниске, средње па до високе корелације.

Највећа битна повезаност је између организације и интерне комуникације (0,65), иновативности и интерне комуникације (0,73) и иновативности и организације (0,48).

Графикон 32. Највеће позитивне корелације

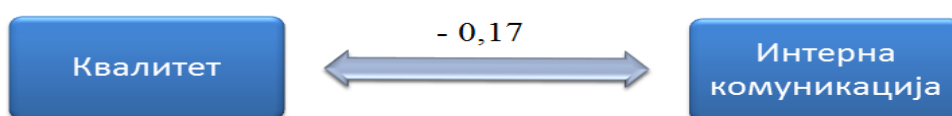


Највећу битну повезаност, на нивоу високе корелације показује компонента „интерна комуникација“ према компонентама „иновативност“ и „организација“. То нам потврђује да уколико је у школи квалитетнија интерна комуникација (поштовање интерних правила и процедура, поверење међу запосленима, атмосфера отвореног дијалога, осећај припадности, посвећеност обуци) то доводи до веће иновативности школе (отвореност за промене, нови пројекти и програми, праћење технолошког развоја) и до боље организованости у школи (приоритети у раду, добро управљање временом, пажљиво планирање).

Нешто је слабија веза између компоненти „иновативност“ и „организација“, али довољна да сугерише како боља организованост унутар школе (приоритети у раду, добро управљање временом, пажљиво планирање) може да подстиче развој иновативности у школи (отвореност за промене, нови пројекти и програми, праћење технолошког развоја).

Највећа негативна корелација је између квалитета и интерне комуникације (-0,17).

Графикон 33. Највеће негативне корелације



Највећа негативна корелација се показала између компоненти „квалитет“ и „интерна комуникација“. Она није толико изражена и снажна али је довољна да сугерише да уколико у школи постоје проблеми са интерном комуникацијом (непоштовање интерних правила и процедура, неповерење међу запосленима, без атмосфере отвореног дијалога, без осећаја припадности, непосвећеност обуци) то ће се одражавати на нижи ниво квалитета у школи (рад запослених се не прати и не вреднује, школа није усмерена ка жељама и потребама корисника, лош имиџ школе).

У следећој табели су приказане вредности коефицијента корелације између свих седам истраживаних компоненти маркетиншке културе.

Табела 42. Корелација компоненти маркетиншке културе

		квали тет	задовољ ство	организа ција	иновати вност	интерна комуника ција	конкурент ност	међусобн и односи
квалитет	Pearson Correlation	1	-,095	-,106	-,139	-,171	-,123	-,045
	Sig. (2-tailed)		,033	,017	,002	,000	,006	,311
	N	500	500	500	500	500	500	500
задовољство	Pearson Correlation	-,095	1	,092	-,099	-,009	,001	,105
	Sig. (2-tailed)	,033		,040	,027	,835	,985	,019
	N	500	500	500	500	500	500	500
организација	Pearson Correlation	-,106	,092	1	,480	,659	,178	,186
	Sig. (2-tailed)	,017	,040		,000	,000	,000	,000
	N	500	500	500	500	500	500	500
иновативност	Pearson Correlation	-,139	-,099	,480	1	,733	,072	-,078
	Sig. (2-tailed)	,002	,027	,000		,000	,106	,080
	N	500	500	500	500	500	500	500
интерна комуникација	Pearson Correlation	-,171	-,009	,659	,733	1	,040	-,116
	Sig. (2-tailed)	,000	,835	,000	,000		,371	,010
	N	500	500	500	500	500	500	500
конкурентност	Pearson Correlation	-,123	,001	,178	,072	,040	1	,027
	Sig. (2-tailed)	,006	,985	,000	,106	,371		,549
	N	500	500	500	500	500	500	500
међусобни односи	Pearson Correlation	-,045	,105	,186	-,078	-,116	,027	1
	Sig. (2-tailed)	,311	,019	,000	,080	,010	,549	
	N	500	500	500	500	500	500	500

Поред Пирсоновог коефицијента корелације r и величине узорка N , у табели је приказан и ниво статистичке значајности добијеног резултата Sig.(2-tailed). Ова вероватноћа не говори ништа о јачини везе, већ о томе са колико поверења треба прихватити добијене резултате. Уколико је вредност P вероватноће мања од 0,05 можемо говорити да је веза између посматраних појава статистички значајна. На статистичку значајност Пирсоновог коефицијента корелације значајно утиче величина

узорка. У нашем случају где је узорак $N = 500$, могуће је да се врло ниске вредности коефицијента корелације појаве као статистички значајне.

Како овде имамо случај са скупом међусобно повезаних и међусобно делујућих елемената, то маркетиншку културу можемо посматрати као систем а компоненте маркетиншке културе као делове тог система. То омогућава да се говори о системском приступу теорији маркетиншке културе у школи обзиром да је реч о јединственој целини међусобно зависних елемената који усклађено функционишу.

7. ЗАКЉУЧАК

Истраживања и имплементација сазнања из области маркетинга у образовању је нужна активност теоретичара и практичара у нашој образовној пракси. Процеси демократизације и децентрализације су омогућили већу аутономију јавних образовно-васпитних установа, самим тим и основних школа. Школе на другачији начин почињу да перцепирају и односе се према образовном тржишту.

Истовремено, то тржиште се константно смањује јер су демографски трендови крајње негативни и број уписаних ученика у основне школе из године у годину је све мањи. Школе су принуђене да проналазе нове изворе финансирања изван државног буџета а држава им законодавним мерама намеће као императив да раде на унапређивању квалитета образовно-васпитне услуге у својој организацији.

Таква ситуација, уз карактеристику образовања као једне од најсложенијих људских делатности, погодује развоју и примени стручних и научних подручја која би својим сазнањима требало да потпомогну реформске процесе и перманентно унапређивање квалитета образовања и образовно-васпитних установа. Једно од таквих подручја је и маркетинг у образовању, концепција и пракса која почиње да се интензивира последњих година али чије могућности за унапређивање квалитета у области образовања и васпитања још нису довољно искоришћене.

Посебан вид организационе културе у школи је маркетиншка култура а која значи да школа реагује на промене у окружењу и измењене потребе својих корисника а да су сви запослени спремни да раде у правцу задовољења потреба својих корисника.

Емпиријским истраживањем је утврђено да оптималну маркентишку културу има школа у којој се систематски вреднује и прати квалитет рада запослених и где је руководство школе посвећено обезбеђивању пуног задовољства ученицима, запосленима и родитељима. У таквој школи сви запослени теже заједничкој визији и свакодневно пажљиво планирају свој рад, док руководство школе цени запослене који постижу врхунске резултате, омогућава континуирано стручно усавршавање наставног особља и подстиче културу дијалога међу запосленима. Коначно, таква школа међу првима уводи новине у васпитно-образовни процес.

Приликом компаративне статистичке обраде података двофакторском анализом варијансе оцењивале су се све компоненте маркетиншке културе, као и поједини индикатори и то стављањем у однос радног места испитаника и дужине рада у образовању. Резултати су показали да постоје значајне разлике у проценама када су у питању испитаници различитих дужина рада у образовању.

Све компоненте које чине маркетиншку културу су међусобно зависне у различитом степену али, према истраживању, не и подједнако важне. Важност сваке појединачне компоненте је процењена од најважније ка мање важним следећим редоследом: квалитет, иновативност, задовољство, организованост, конкурентност, међусобни односи и интерна комуникација.

Квалитет означава да су у школи обезбеђени услови за квалитетан рад и да је јасно дефинисано шта се подразумева под квалитетним радом запослених који су усмерени на изражене потребе и жеље корисника, при том обрађујући пажњу на детаље у свом раду.

Иновативност значи да школа међу првима уводи нове пројекте и програме, да влада отвореност за промене, да се прати корак са технолошким развојем а да предлоге за промене дају и сами запослени.

Задовољство се односи на тежњу запослених да задовоље очекивања корисника у школи у којој корисници њихов рад перцепирају као квалитетан а руководство школе подстиче комуникацију међу корисницима.

Организованост као компонента маркетиншке културе инсистира на доброј организованости запослених, добрим управљањем временом и постављањем приоритета у раду.

Конкурентност, између осталог, подразумева да руководство школе подстиче креативне приступе раду а да запослени својим радом доприносе придобијању нових корисника и да се активно залажу за увођење нових програма, пројеката и сл.

Међусобни односи се осликавају у уважавању осећања запослених, ученика, родитеља и других корисника, сви они имају поверења једни у друге а школа показује како јој је битан сваки корисник.

Интерна комуникација се односи на посвећеност обуци запослених који учествују у изграђивању интерних стандарда рада, наглашава се значај осећања припадности запослених школи и постоји отворен дијалог о позитивним и негативним искуствима са ученицима, родитељима и другим корисницима.

Анализом теоријског и истраживачког дела рада, провером претходно постављених хипотеза, добијени су следећи резултати:

- Маркетинг концепт може да унапреди пословање образовно-васпитних установа као најважнијег услова њиховог опстанка на тржишту образовања.

Теоријски део рада је аргументовано потенцирао на значају који маркетинг концепт има на унапређивање пословања образовно-васпитних установа кроз навођење бројне теоријске и истраживачке налазе који потврђују овај став, уз истовремено потврђивање основне хипотезе рада.

- Могуће је конструисати емпиријски модел ефикасне маркетиншке културе који би се односио на основну школу као образовно-васпитну установу.

На основу резултата истраживања и процене важности компоненти и индикатора маркетиншке културе конструисан је емпиријски модел ефикасне маркетиншке културе у основној школи, чиме је ова хипотеза потврђена.

- Модел ефикасне маркетиншке културе би свакој основној школи омогућио постизање конкурентске предности и боље позиционирање на локалном образовном тржишту.

Овакав емпиријски модел ефикасне маркетиншке културе је добијен истраживањем ставова и процена наставног особља, непосредних практичара, професионалаца који све своје личне и стручне компетенције стављају у службу „добре школе“, тако да је овај модел израз њихове пројекције како изгледа „добра школа“, школа која се успешно позиционира на тржишту и имам конкурентску предност, што је истовремено потврда наведене хипотезе.

- Уколико основна школа има монопол над локалним образовним тржиштем, онда ће модел ефикасне маркетиншке културе приоритетно утицати на унапређивање квалитета васпитно-образовног рада и боље задовољавање потреба интерних и екстерних корисника.

И теоријски и истраживачки део рада су показали позитиван утицај маркетиншке културе на промоцију школе и повећање квалитета образовно-васпитног рада, тако да школа којој нису приоритет промотивне активности ради повећања или задржавања броја ученика, добробит од маркетиншке културе ће имати на пољу квалитета рада и пуног задовољства актуелних корисника, чиме је хипотеза потврђена.

У целом реформском процесу развијања маркетиншке културе у школи, посебно је велики значај и улога руководиоца школе, као функције која се препознаје као пресудна за њено квалитетно и успешно пословање. Директор школе, као орган руковођења у установи, који према прописаним стандардима има највећу одговорност за њено квалитетно и успешно пословање, на себе мора преузети нову менаџмент активност у циљу потпунијег остваривања мисије и визије установе којом руководи. Та активност се првенствено односи на успостављање и развој маркетиншке културе. Обзиром да је ово још један од нових задатака за директора, а има их све више и више, то ће свакако довести до преоптерећења радним обавезама. Решење је у прерасподели руководећих задатака и развоја свести код свих запослених о неопходности развоја маркетиншке културе у својој организацији, конкретно у основној школи.

На основу проучене литературе из области маркетинга у образовању, али на основу неких елемената из презентованог истраживања, може се закључити да развијена маркетиншка култура у школи може представљати пресудан инструмент за решавање тренутно најактуелнијег негативне појаве у нашим школама а односи се на појаве вршњачког насиља. Организациона култура коју одликује интензивна комуникација међу корисницима, уважавање и задовољавање њихових потреба и очекивања, представља главну стратегију која би превентивно деловала на сузбијање вршњачког насиља, злостављања и занемаривања, а што би се накнадним истраживањима могло и емпиријски доказати.

Коначно, сва сазнања из овог рада су усмерена ка крајњем циљу који се односи на повећање ефикасности и квалитета данашње основне школе. Како је свако бављење образовањем са стручног аспекта, у најширем смислу, усмерено ка унапређивању квалитета образовања и креирању модела квалитетне школе, надамо се да и овај рад представља допринос таквим настојањима.

8. ЛИТЕРАТУРА

- [1] Andolšek D., 1995., *Organizacijska kultura*, Gospodarski vesnik, Ljubljana
- [2] Аврамовић З., 2006., *Култура*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- [3] *Агенција за привредне регистре*, <http://skr.rs/B3M>, (приступ: 10.01.2018.)
- [4] Вajрић А., 2008., *Marketinško komuniciranje šole z okolico*, Master rad, Koper, Fakulteta za management
- [5] Barnes C., 1993., *Practical Marketing for Schools*, Blackwell Publishers, Oxford
- [6] *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 2011., Ministarstvo za šolstvo in šport, Ljubljana
- [7] Bromage J., 2008., *Leadership Fellowship Report*, <http://studylib.net/doc/8569387/promoting-and-marketing-your-school-effectively>, (Приступ: 28.11.2015.)
- [8] Buch, T., 2003., *Theories of Educational Leadership and Management*, SAGE Publications, London
- [9] Бањур Б., Поткоњак Н., 2002., *Истраживање у школи*, Учитељски факултет, Ужице
- [10] Беген Ф., 2004., *Психологија у маркетингу*, Клио, Београд
- [11] Блек С., 2003., *Односи с јавношћу*, Клио, Београд
- [12] Богићевић Миликић Б., 2011., *Менаџмент људских ресурса*, Економски факултет, Београд
- [13] Verbiest, E., 2001., *A Cross-European Survey on Training School Leaders*, Leading Schools for Learning, Šola za direktore. Ljubljana
- [14] Васиљев С., 2005., *Маркетинг принципи*, Прометеј, Нови Сад
- [15] Вељковић С., 2009., *Маркетинг услуга*, Економски факултет, Београд
- [16] Center for Improving School Culture (CISC), <http://www.schoolculture.net/triangle.html>, (приступ: 10.03.2005.)
- [17] Child J., 2005., *Organization: Contemporary Principles and Practices*, Oxford
- [18] Cohen M., Nagel E., 1934., *An Introduction to Logic and Scientific Method*, George Routledge and Sons LTD, London
- [19] Daniel Y., 1998., *Creative Marketing Communications*, Kogan Page, London
- [20] Devetak G., 2000., *Evropski marketing storitev*, Moderna organizacija, Kranj
- [21] Devetak G., Vuković G., 2002., *Marketing izobraževalnih storitev*, Moderna organizacija, Kranj
- [22] Devjak T., 2005., *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje -praksa – raziskovanje*, Pedagoška fakulteta, Ljubljana
- [23] Динкић М., Солдић Алексић Ј., Шећибовић Р., 2002., *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, Република Србија, Министарство просвете и спорта, стр. 66-103., Београд
- [24] Драгојловић В., 2009., *Маркетинг у предшколској установи – пут ка отвореном систему васпитања*, Специјалистички рад, Факултет организационих наука и Филозофски факултет, Београд

- [25] Драгојловић В., 2010., *Модели обуке и испита за директоре образовно-васпитних установа*, Центар за маркетинг у образовању, Горњи Милановац
- [26] Драгојловић В., Мијалковски З., Радивојевић С., 2018., „*Benchmarking као иновација у образовању*“, Економија: теорија и пракса, Факултет за економију и инжењерски менаџмент, Вол. 11, бр. 2,
- [27] Драгојловић В., Михаиловић Б., Новаковић С., 2018., „*Marketing activities for the purpose of marketing culture development in education and educational institutions*“, *Економика*, Друштво економиста „Економика“ Ниш, Вол. 64, бр. 4,
- [28] Дракер П., 1992., *Иновације и подухватништво*, Глобус, Загреб
- [29] Дракер П., 2005., *Управљање у новом друштву*, Адигес, Нови Сад
- [30] Evans I., 1995., *Marketing for Schools*, Cassel, London
- [31] Жаркић Јоксимовић Н., 2006., *Финансијски менаџмент*, Факултет организационих наука, Институт за менаџмент, Београд
- [32] *Закон о изменама и допунама закона о основама система образовања и васпитања*, 2004., Службени гласник РС, бр.58/2004 и 62/2004., Београд
- [33] *Закон о основама система образовања и васпитања*, 2003., Службени гласник РС, бр. 62/2003. и 64/2003., Београд
- [34] *Закон о основама система образовања и васпитања*, 2017., Службени гласник РС, бр. 88/2017., Београд
- [35] *Закон о основама система образовања и васпитања*, Сл.Гласник РС, број 72/2009., Београд
- [36] *Закон о основном образовању и васпитању*, Сл. гласник РС, бр. 55/2013. и 101/2017., Београд
- [37] Foskett N., 1998., *Schools and Marketization – Cultural Challenges and Respons*, Educational Management & Administration, Vol. 26, No 2, London
- [38] Glaser E. G., Strauss A. L., 1967., *The Discovery of Grounded Theory*, Weidenfeld and Nicolson, London
- [39] Hallinger, Ph. i Snidvongs, K., 2005., *Adding value to School Leadership and Management*, National College for School Leadership, Nottingham
- [40] Hardie B., 1991., *Marketing in Primary School – An Introduction for Teachers and Governors*, Northcate House, Plymouth
- [41] Ивановић С, 2000., *Образовање сутрашњице*, Министарство просвете Републике Србије, Београд
- [42] Јанићијевић Н., 2008., *Организационо понашање*, Дата статус, Београд
- [43] Јаничић Р., 2003., *Стратешки маркетинг и информационе технологије*, Ауторизована предавања, Факултет организационих наука, Београд
- [44] Јовановић П., 2003., *Лексикон менаџмента*, Факултет организационих наука, Београд
- [45] Јурина М., 1994., *Руковођење и организацијско понашање*, Министарство унутарњих послова Републике Хрватске, Загреб
- [46] Јурић В., 1988., *Методика рада школског педагога*, Школска књига, Загреб
- [47] Koren A., 1999., *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*, Šola za ravnatelje, Ljubljana
- [48] Kotler P., Fox K., 1985., *Strategic Marketing for Educational Institutions*, Prentice Hall Inc., New Yersey

- [49] Kouzes J., Posner B., 2012., *The Leadership Challenge – How to make extraordinary things happen in organizations*, Jossey – Bass, San Francisco
- [50] Кесић Т., 1997., *Маркетиншка комуникација*, Мате, Загреб
- [51] *Кључни подаци о образовању у Европи*, 2012., Извршна агенција за образовање, аудиовизуелну политику и културу, ЕАСЕА Eurydice, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134HR.pdf, приступ: 17.12.2016.
- [52] Костић М., 2003., *Интегрисање комуникацијских активности маркетинга и односа са јавношћу*, Докторска дисертација, Факултет организационих наука,
- [53] Котлер Ф., 1999., *Управљање маркетингом – анализе, планирање, примјери и контрола*, Информатор, Загреб
- [54] Котлер Ф., 2006., *Маркетинг менаџмент*, Дата статус, Београд
- [55] Куколеча С., 1990., *Организационо-пословни лексикон*, Завод за економске експертизе, Београд
- [56] Куревић Ј., 2007., *Marketing v srednjih šolah tuzlanskega kantona*, Master rad, Koper, Fakulteta za management
- [57] Lipičnik B., 1993., *Organizacija – orodje pri vodenju, Vzgoja in izobraževanje*, br. 2., Ljubljana
- [58] Loftus J., 1999, *An action research enquiry into the marketing of an established first school in its transition to full primary status*, Ph. D. Thesis, Unevrsity of Kingston, <http://www.actionresearch.net/living/loftus.shtml>, (Приступ: 08.10.2015.)
- [59] Logaj V., Trnavčević A., Snoj B., Biloslovo R., Kamšek M., 2006, *Spreminjanje šolske kulture za povečanje identifikacije učiteljev in učenicev s šolo*, Šola za ravnatelje, Ljubljana
- [60] Logar V., 2004., *Interni marketing – študija primera srednje šole.*, magistrarska naloga, Fakulteta za management, Koper
- [61] Lovelock C., 1996., *Services Marketing*, Prentice Hall Inc., New Yersey
- [62] Љубојевић Ч., 2001., *Менаџмент и маркетинг услуга*, Желинд, Београд
- [63] Marzano R., Waters T., McNulty B., 2005., *School Leadership that works – From Research to Results*, Mid-continent Research for Education and Learning, Denver
- [64] McConchie R., 1998., *Challenges for Educational Leadership in the 21st Century*, www.icponline.org/disclaimer, (приступ: 28.04.2013.)
- [65] Mullins L., 1999., *Management and Organizational Behaviour*, London
- [66] Маричић Б., 2005., *Понашање потрошача*, Економски факултет, Београд
- [67] Милановић Р., 1991., *Основи маркетинга*, Свјетлост, Сарајево
- [68] Милисављевић М., 2002., *Маркетинг*, Савремена администрација, Београд
- [69] Милисављевић М., Маричић Б., Глигоријевић М., 2008., *Основи маркетинга*, Економски факултет, Београд
- [70] Мужич В., 1999., *Увод у методологију истраживања одгоја и образовања*, Едука, Загреб
- [71] Мушановић М., Росић В., 1997., *Опита педагогија*. Филозофски факултет, Ријека
- [72] *New School Management Approaches*, 2001, OECD, Pariz
- [73] Осредачки Е., 1995., *Пословно комуницирање*, Школска књига, Загреб
- [74] Pardey D., 1991., *Marketing for schools*, Kogan Page, London

- [75] Paterson K. D., Deal T. E., 1998., *How leaders influence culture of schools*, Educational Leadership, vol. 56., Alexandria
- [76] Paterson, K. D., Cosner S., 2006., *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*, Fenwick W. English, Thousand Oaks
- [77] Potočnik D., 2010., *Zavedanje potena marketinga v osnovni šoli*, Diplomsko delo, fakulteta za organizacijske vede, Kranj
- [78] Павичић Ј., 2001., *Исходишне детерминанте стратешког приступа маркетингу непрофитних организација: теоријска разрада*, Економски преглед, бр. 52., стр. 101-124., Загреб
- [79] Пастуовић Н., 2009., *Што је квалитета образовања*, Школски приручник, Знамен, Загреб
- [80] Петковић М., Јовановић Божинов М., 1999., *Организационо понашање – нови концепт вођења предузећа*, Пословна школа Мегатренд, Београд
- [81] Петковић М., Јанићијевић Н., Богичевић Миликић Б., 2008., *Организација*, Економски факултет, Београд
- [82] Пешикан А., 2011., *Стратегија развоја основног образовања*, <https://www.obrazovni.rs/uploads/Osnovno%20obrazovanje.doc> (приступ: 25.05.2016.)
- [83] Поткоњак Н., 2003., *XX век, ни век детета ни век педагогије*, Савез педагошких друштава Војводине и Педагошко друштво Републике Српске, Нови Сад
- [84] *Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звању наставника, васпитача и стручног сарадника*, Сл. гласник РС, бој 81/2017., Београд
- [85] *Правилник о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања*, Сл.Гласник РС, број 38/2013., Београд
- [86] *Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*, Сл. гласник – Просветни гласник, бр. 5/2011., Београд
- [87] Превишић Ј., Озрентић Дошен Ђ., 1999., *Међународни маркетинг*, Масмедиа, Загреб
- [88] Привредна комора Србије, <http://www.pks.rs/SADRZAJ/Files/X%20izdanje%20Nicanske%20klasifikacije.pdf>, (приступ: 03.01.2016.)
- [89] *Приручник за самовредновање и вредновање рада школе*, 2005., Министарство просвете и спорта Републике Србије, Сектор за развој образовања и међународну просветну сарадњу, и British Council Serbia and Montenegro, Београд
- [90] Пужевски В., 2002., *Школа отворених врата*, Наклада Слап, Загреб
- [91] Resman M., 1993., *Management, šolstvo in šola*, Sodobna pedagogika, br. 9-10., Ljubljana
- [92] Rezić S. i dr., 2014., *Benchmarking kao alat za poboljšanje visokog obrazovanja*, Priručnik za benchmarking sveučilišta u Bosni I Hercegovini, Tempus, Gent/Mostar
- [93] Robins S., 2001., *Organizational Behavior*, Prentice Hall Inc., New Jersey
- [94] Rosen E., 2002., *The Anatomy of Buzz – How Create to Word of Mouth Marketing*, Doubledya, New York
- [95] Радо П., 2002., *Транзиција у образовању*, Педагошки завод Бихаћ, Бихаћ
- [96] Рег Д., 1996., *Односи с медијима*, Клио, Београд

- [97] Републички Завод за статистику,
<http://webrzs.stat.gov.rs/website/public/ReportView.aspx>,_(приступ: 11.01.2018.)
- [98] Ресман М., 2004., *Трансформација вођења и трансформација школског саветодавног рада*, Напредак, Загреб
- [99] Родић В., 2011., *Увођење маркетинга у образовање*, НОРМА, бр. XVI, Нови Сад
- [100] Sarason, S., 1996., *Revisiting The culture of the School and Problem of Change*, Teachers college Press, New York
- [101] Snoј В., 2003., *Marketing storitev*, Fakulteta za management, Koper
- [102] Сенић Р., Сенић В., 2008., *Менаџмент и маркетинг услуга*, Призма, Крагујевац
- [103] Спарлинг К., 1994., *Организација и функције маркетинга*, Клио, Београд
- [104] Станичић С., 2011., *Менаџмент у образовању*, Центар за маркетинг у образовању, Горњи Милановац
- [105] *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*, Сл.Гласник РС, број 107/2012., Београд
- [106] Štoković I., 2004., *Benchmarking u turizmu*,_Ekonomski pregled, br. 55, str. 66-84., Zagreb
- [107] Tavčar M., 1988., *Vpliv okolij – zlasti kulture notranjega okolja na politiko organiziranja in delo poslovnih delcev*, Organizacija in kadri, br. 3-4, Kranj
- [108] Torrington D., 2004., *Менаџмент људских ресурса*, Дата статус, Београд
- [109] Trnavčević A., 2007., *Marketinška kultura v šoli*, Fakulteta za management, Koper
- [110] Trnavčević A., Zupanc Grom R., 2000., *Marketing v izobraževanju*, Šola za ravnatelje, Ljubljana
- [111] Тодоровић Ј., Ђуричин Д., Јаношевић С., 2000., *Стратегијски менаџмент*, Институт за тржишна истраживања, Београд
- [112] Ule M., Kline M., 1996., *Psihologija za tržnega komuniciranja*, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana
- [113] Филиповић В., 1990., *Организација маркетинга у предузећу*, Култура, Београд
- [114] Филиповић В., 1997., *Маркетинг и тржиште*, Факултет организационих наука, Институт за менаџмент, Београд
- [115] Филиповић В., Костић Станковић М., 2009., *Маркетинг менаџмент*, Факултет организационих наука, Институт за менаџмент, Београд
- [116] Филиповић Ј., Ђурић М., 2010., *Систем менаџмента квалитета*, Факултет организационих наука, Београд
- [117] Фонда Д., 2008., *Потпуно управљање квалитетом у образовању*, Киген, Загреб
- [118] Цвијовић Н., Вељовић А., 2011., *Послови односа с јавношћу у основним и средњим школама*, Зборник радова: Реинжењеринг пословних процеса у образовању, Технички факултет Чачак, стр. 415-421., Чачак
- [119] Џенкинс Н., 2002., *Обликовање визуелног идентитета – визуелно преношење корпоративне поруке*, Клио, Београд

9. ПРИЛОЗИ

Прилог бр. 1. Маркетинг план

I УВОД	
<p>ПУ „Сунце“ из Горњег Милановца се бави институционалним предшколским васпитањем и образовањем деце узраста до 7 година. У условима транзиције у којима се наше друштво налази, установа успешно одговара на све изазове и реформе и тежи ка достизању квалитета рада и услуга у складу са европским стандардима. Тренутно је 1214 деце из општине укључено у неки од облика и програма предшколског васпитања и образовања које установа нуди својим корисницима. Програм се реализује у пет објеката у граду, два објекта у сеоској средини и у четири простора при локалним Основним школама.</p>	
II ОПИС ПОСЛА	
приказ услуга	Установа нуди целодневно збрињавање деце предшколског узраста; васпитно-образовни рад са децом предшколског узраста; превентивну здравствену заштиту; организацију и реализацију програма летовања и рекреативне наставе за школску и предшколску децу из општине у свом кампу на црногорском приморју
делатност у којој се послује	Основна делатност установе је васпитно-образовни рад (са децом узраста од 6 месеци до 7 година и представља први ниво школског система у Србији)
историја Установе	<p>Први трагови о организованим облицима рада са децом предшколског узраста датирају из 1930. године, када је при овдашњој Основној школи основано Забавиште. озбиљнији и организованији рад почиње 6.септембра 1966. године, када са радом почиње Забавиште при Првој основној школи, тако да следеће године можемо говорити од 50 година, тј. пола века континуираног организованог предшколског васпитања и образовања у Горњем Милановцу. Коначно, Скупштина општине Горњи Милановац је 1972. године донела решење о оснивању „Установе за чување и негу, васпитање и образовање деце, обезбеђење продуженог боравка, смештаја и пружања других облика помоћи ученицима основних школа“, под називом „Миша Лазих“.</p> <p>Од свог оснивања Установа је радила у неадекватном простору при ОШ „Краљ Александар I“ до изградње првог објекта 1972. године. Друга организациона јединица, односно објекат II изграђен је 1979. године. Објекат III је изграђен 1981. године, а Анекс објекта I 1984. године. Од 1.октобра 2008. године формирана је радна јединица Објекат IV, адаптацијом простора тзв. „Боравак“</p>

	при О.Ш. „Момчило Настасијевић“. Предшколско образовање на Руднику реализује се у објекту који је грађен 1971.године у склопу О.Ш. „Аредније Лома“ Рудник. У Прањанима систем предшколског образовање је почео да функционише 01.10.2002. године и користио се простор О.Ш.“Иво Андрић“, а од 18.01.2010. године објекат вртића у Прањанима ради у новом адаптираном простору.																
јединственост услуге	ПУ „Сунце“ је једина институција у општини која се бави предшколским васпитањем и образовањем и једина институција која реализује програм летовања и рекреативне наставе за сву школску и предшколску децу из општине																
III СТРАТЕШКИ ДЕО																	
визија	Тежићемо да достигнемо ниво организације Установе и реализације предшколског програма у складу са европским стандардима и теоријом „отвореног вртића“																
мисија	Радимо на достизању и очувању највишег степена квалитета услуга у области предшколског васпитања и образовања																
корпоративни циљеви	Диверсификација разних облика предшколских програма и повећање обухвата предшколске деце институционалним васпитањем и образовањем																
корпоративне стратегије	Ангажовање већег броја стручних сарадника у установи (психолог, логопед, педагог за физичко, ликовно и музичко васпитање) и медијска кампања са циљем тумачења значаја институционалног предшколског васпитања и образовања на каснија постигнућа детета																
IV МАРКЕТИНГ ДЕО																	
Ситуациона анализа																	
тражња	Тражња за услугама је много већа него што је установа у могућности да својим просторним капацитетима задовољи потребе тржишта																
социјални и културолошки фактори	Еманципација сеоских средина условљава њихове захтеве да се програми институционалног предшколског васпитања и образовања организују и код њих																
демографске карактеристике	<table border="1"> <caption>Број рођене деце у општини по годинама</caption> <thead> <tr> <th>Година</th> <th>Број рођене деце</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2010</td> <td>397</td> </tr> <tr> <td>2011</td> <td>319</td> </tr> <tr> <td>2012</td> <td>337</td> </tr> <tr> <td>2013</td> <td>332</td> </tr> <tr> <td>2014</td> <td>352</td> </tr> <tr> <td>2015</td> <td>374</td> </tr> <tr> <td>2016</td> <td>379</td> </tr> </tbody> </table>	Година	Број рођене деце	2010	397	2011	319	2012	337	2013	332	2014	352	2015	374	2016	379
Година	Број рођене деце																
2010	397																
2011	319																
2012	337																
2013	332																
2014	352																
2015	374																
2016	379																

економски услови	И поред много незапослених родитеља, ниских просечних примања и сл., анкетама је добијена информација од родитеља да им је приступачна цена од 4.600 динара за дете на целодневном програму и 3.600 динара за дете на припремном предшколском програму
политички услови	Обзиром да је локална самоуправа оснивач и финансијер установе са 80% средстава, од слуха и кооперативности политичких структура у локалној власти зависи реализација многих предшколских програма и пројеката, као и нормално функционисање установе у финансијском и програмском смислу
закони и регулатива	<ul style="list-style-type: none"> - Закон о основама система образовања и васпитања («Сл. гласник РС», број 72/09, 52/11, 55/13 и 68/15), - Закон о предшколском васпитању и образовању («Сл. гласник РС», број 18/10), - Правилник о општим основама предшколског васпитања и образовања («Сл. гл. РС» Просветни гласник број 14/06), - Статут Предшколске установе «Сунце» број 1-010-1965 од 07.11.2011.године, са изменама и допунама, - Развојни план Предшколске установе «Сунце» Горњи Милановац за период 2014-2019.године број 1-06-45 од 24.01.2014.године, - Предшколски програм Предшколске установе «Сунце» Горњи Милановац, број 1-06-44 од 24.01.2014.године, - Правилник о Протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање («Сл.гл.РС», број 30/10) - Правилник о ближим условима за утврђивање приоритета за упис деце у предшколску установу («Сл.гл.РС», број 44/11), - Правилник о критеријумима за утврђивање мањег, односно већег броја деце који се уписује у васпитну групу («Сл.гл.РС», број 44/11), - Правилник о стандардима квалитета рада установе («Сл.гл. РС», бр. 7/2011 и 68/12) - Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника («Сл.гл. РС», бр. 86/15, 3/16 и 73/16) - Правилник о програму свих облика рада стручних сарадника («Просветни гласник» број 5/12) - Правилник о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања («Сл.гл.РС» број 38/13) - Правилник о вредновању квалитета рада установа («Сл.гл. РС», број 9/12) - Правилник о стручно-педагошком надзору («Сл.гл.РС», број 34/12) - Правилник о ближим условима за остваривање припремног предшколског програма («Просветни преглед» бр. 5/12),
Влада	Декларативно се залаже за повећање обухвата деце предшколског узраста и то посебно из депривираних средина и реализује пројекте који омогућавају повећање тог обухвата и проширење просторних

	капацитета за установе учеснике пројекта
медији	Увек су заинтересовани за сарадњу са установом јер налазе извор мноштва интересантних и позитивних садржаја, чиме истовремено врше бесплатну промоцију установе, доприносе стварању позитивног имиџа и обавештавају кориснике о догађајима у установи
посебно заинтересоване групе	Тренутно су то родитељи деце ромске националности, родитељи деце из сеоских средина и родитељи деце са сметњама у развоју
конкуренција	Приватних вртића у општини нема а агенције за чување деце и организацију дечијих рођендана су без одговарајућег кадра и услова за рад
унутрашње окружење	Стручно васпитно особље са дугогодишњим искуством, мотивисано за рад, креативно и проактивно
Циљне групе	Деца са територије општине узраста од 6 месеци до 7 година и њихови родитељи
Маркетинг циљеви	Повећање броја корисника односно повећање процента обухвата деце са тренутних 53,3% на 65% у наредне две радне године, као и развијање нових програма, услуга и облика рада са децом предшколског узраста
Маркетинг стратегија	Промотивна стратегија: више појављивања у јавности ради прикупљања средстава од локалних предузећа и развијање добрих односа са локалном заједницом како би се заједничким снагама одговорило на планирани повећани број корисника услуга Стратегија услуга: увођење различитих предшколских програма и модела ради привлачења већег броја корисника (који ће у тој различитости пронаћи нешто што одговара њиховим интересовањима и потребама)
<i>Инструменти маркетинг микса</i>	
услуга	Установа нуди целодневно збрињавање деце предшколског узраста; васпитно-образовни рад са децом предшколског узраста; превентивну здравствену заштиту; организацију и реализацију програма летовања и рекреативне наставе за школску и предшколску децу из општине у свом кампу на црногорском приморју
цена	Надлежна служба израчунава „економску цену“ коштања услуге по детету. Родитељи плаћају 20% од те цене на име боравка детета у установи док остатак од 80% је трансфер из локалног буџета и из републичког буџета када су у питању деца која се налазе на припремном предшколском програму. Дан у којем дете није користило услуге установе се умањује за 50% од редовне цене.
дистрибуција	Услуге се пружају у објектима установе на територији града, у објектима у селу и у адаптираним просторима при локалним сеоским Основним школама
промотивни микс	Локални медији константно пружају публицитет установи а по потреби се организују медијске промоције догађаја или нових видова

	услуга ради информисања унутрашње и спољашње јавности																		
V СЕГМЕНТ МЕНАЏМЕНТА																			
Организација посла																			
руководство	Чине га директор као орган руковођења (који може именовати помоћника директора) и Управни одбор као орган управљања установом																		
запослени	У установи је у радној 2017/18. години укупан број запослених 164 (од тога 123 на неодређено време и 41 на одређено време. Од 41 радника на одређено време, 22 радник су у радном односу до избора кандидата по расписаном конкурс, и 19 радника је на замени до 60 дана)																		
консултант и сарадници	Завод за заштиту здравља из Чачка, педијатријска служба локалног Здравственог центра, Школска управа Чачак, Регионални центар за стручно усавршавање запослених у области образовања Чачак, општинска просветна инспекција и др.																		
VI SWOT АНАЛИЗА																			
снаге	<table border="1"> <caption>Снаге (Strengths)</caption> <thead> <tr> <th>Категорија</th> <th>Вредност</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>кадар</td> <td>22</td> </tr> <tr> <td>традиција</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>квалитет</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>локација</td> <td>13</td> </tr> <tr> <td>стр.усаврш.</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>млад кадар</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>позориште</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>одмаралиште</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	Категорија	Вредност	кадар	22	традиција	20	квалитет	18	локација	13	стр.усаврш.	9	млад кадар	8	позориште	3	одмаралиште	3
Категорија	Вредност																		
кадар	22																		
традиција	20																		
квалитет	18																		
локација	13																		
стр.усаврш.	9																		
млад кадар	8																		
позориште	3																		
одмаралиште	3																		
слабости	Недостатак и све мањи трансфер финансијских средстава; 99% запослених су женска радна снага; недовољно просторних капацитета																		
шансе	Пораст броја корисника услуга кроз укључивање у разне врсте програма; изградња вртића као „отвореног система“; ослањање на спонзоре и донаторе																		
претње	<table border="1"> <caption>Претње (Threats)</caption> <thead> <tr> <th>Категорија</th> <th>Вредност</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>мање деце</td> <td>32</td> </tr> <tr> <td>приватни вртићи</td> <td>28</td> </tr> <tr> <td>ППП и школа</td> <td>23</td> </tr> <tr> <td>лок.самоупр.</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>родитељи</td> <td>8</td> </tr> </tbody> </table>	Категорија	Вредност	мање деце	32	приватни вртићи	28	ППП и школа	23	лок.самоупр.	12	родитељи	8						
Категорија	Вредност																		
мање деце	32																		
приватни вртићи	28																		
ППП и школа	23																		
лок.самоупр.	12																		
родитељи	8																		

Прилог бр. 2.
Инструмент за испитивање маркетиншке културе

Поштоване колеге,

пред Вама се налази упитник који се користи за процену важности појединих компоненти и индикатора маркетиншке културе. Резултати овог упитника ће се користити искључиво у научно – истраживачке сврхе. Упитник је анониман па Вас молимо да одговорате што искреније.

ХВАЛА!

- | | | |
|---|----------------------------|--------------------------|
| 1. Пол: | Мушко | <input type="checkbox"/> |
| | Женско | <input type="checkbox"/> |
| 2. Радно место: | Професор предметне наставе | <input type="checkbox"/> |
| | Професор разредне наставе | <input type="checkbox"/> |
| | Стручни сарадник | <input type="checkbox"/> |
| 3. Величина школе: | Мала | <input type="checkbox"/> |
| | Велика | <input type="checkbox"/> |
| 4. Године радног стажа у
образовању: | 0-5 | <input type="checkbox"/> |
| | 6-10 | <input type="checkbox"/> |
| | 11-20 | <input type="checkbox"/> |
| | 21-30 | <input type="checkbox"/> |
| | више од 30 | <input type="checkbox"/> |
| 5. Ниво образовања: | Висока школа | <input type="checkbox"/> |
| | Факултетско образовање | <input type="checkbox"/> |
| | Мастер/Магистар | <input type="checkbox"/> |
| | Доктор наука | <input type="checkbox"/> |

КВАЛИТЕТ					
У школи је јасно дефинисано шта се подразумева под квалитетним радом запослених	1	2	3	4	5
Руководство школе је посвећено обезбеђивању услова за квалитетан рад	1	2	3	4	5
У школи се систематски вреднује и прати квалитет рада запослених	1	2	3	4	5
Запослени су усмерени на изражене потребе и жеље ученика, родитеља и других корисника	1	2	3	4	5
Запослени верују да се њихово понашање одражава на слику о школи, тј.имиц школе	1	2	3	4	5
Запослени настоје да испуне очекивања руководства школе	1	2	3	4	5
Руководство школе подстиче комуникационе вештине запослених	1	2	3	4	5
Запослени обраћају пажњу на детаље у свом раду	1	2	3	4	5
ЗАДОВОЉСТВО					
У школи је јасно дефинисано шта је из угла ученика, родитеља и других корисника квалитетан рад запослених	1	2	3	4	5
Руководство школе је посвећено обезбеђивању пуног задовољства ученицима, родитељима и другим корисницима	1	2	3	4	5
У школи се систематски прати и вреднује задовољство ученика, родитеља и других корисника	1	2	3	4	5
Запослени траже да се идентификују неизражене потребе и жеље ученика, родитеља и других корисника	1	2	3	4	5
Запослени верују да се њихово понашање огледа у задовољству ученика, родитеља и других корисника	1	2	3	4	5
Запослени настоје да задовоље очекивања ученика, родитеља и других корисника	1	2	3	4	5
Руководство школе подстиче комуникацију запослених са ученицима, родитељима и другим корисницима	1	2	3	4	5
У школи се систематски прате активности конкурентских школа	1	2	3	4	5
По завршетку школовања, прати се даље школовање свог бившег ученика	1	2	3	4	5
У школи су, више него конкурентске школе, усмерени на задовољавање потреба ученика, родитеља и других корисника	1	2	3	4	5
МЕЋУСОБНИ ОДНОСИ					
Руководство школе обраћа пажњу на осећања запослених	1	2	3	4	5

У школи се сваки запослени осећа као важан део организације	1	2	3	4	5
Запослени осећају да могу слободно да износе своје мишљење о руководству школе	1	2	3	4	5
Руководство школе води политику „отворених врата“	1	2	3	4	5
Руководство школе блиско сарађује са наставним особљем	1	2	3	4	5
Запослени у школи теже заједничкој визији	1	2	3	4	5
У школи се уважавају осећања ученика, родитеља и других корисника	1	2	3	4	5
У школи је битан сваки ученик, родитељ и други корисник	1	2	3	4	5
Сваки ученик, родитељ или други корисник осећа да може слободно да изрази своје мишљење о раду школе пред наставним особљем	1	2	3	4	5
Наставно особље води политику „отворених врата“	1	2	3	4	5
Запослени у школи, ученици, родитељи и други корисници имају поверење једни у друге	1	2	3	4	5
КОНКУРЕНТНОСТ					
Руководство школе ставља нагласак на запошљавање квалитетних људи	1	2	3	4	5
Руководство школе омогућава континуирано стручно усавршавање наставног особља	1	2	3	4	5
Руководство школе подстиче креативне приступе раду	1	2	3	4	5
Руководство школе цени запослене који постижу врхунске резултате	1	2	3	4	5
Запослени својим радом доприносе придобијању нових ученика	1	2	3	4	5
Руководство школе омогућава запосленима веће погодности него конкурентске школе	1	2	3	4	5
Запослени се активно залажу за увођење нових програма, пројеката и сл.	1	2	3	4	5
Руководство школе присно сарађује са локалном заједницом, општином и другим организацијама у окружењу	1	2	3	4	5
ОРГАНИЗОВАНОСТ					

Запослени су у свом раду добро организовани	1	2	3	4	5
Запослени свакодневно пажљиво планирају свој рад	1	2	3	4	5
Све области рада запослених су добро организоване	1	2	3	4	5
Запослени добро управљају током времена на часу	1	2	3	4	5
Запослени у раду постављају приоритете	1	2	3	4	5
ИНТЕРНА КОМУНИКАЦИЈА					
Школа има усвојена интерна правила и процедуре које су доступне свим запосленима	1	2	3	4	5
Руководство школе јасно изражава шта очекује од запослених	1	2	3	4	5
Запослени разумеју мисију и опште циљеве школе	1	2	3	4	5
Руководство школе дели са запосленима информације о финансијском пословању школе	1	2	3	4	5
Руководство школе подстиче наставно особље да учествује у изради интерних стандарда рада	1	2	3	4	5
Руководство школе се у свом раду посвећује обуци запослених	1	2	3	4	5
Руководство школе мотивише запослене	1	2	3	4	5
Руководство школе подстиче културу дијалога	1	2	3	4	5
Руководство школе наглашава значај осећања припадности запослених школи	1	2	3	4	5
Задовољство запослених је важно руководству школе	1	2	3	4	5
У школи сви запослени имају поверење једни у друге	1	2	3	4	5
У школи су посвећени отвореном дијалогу о позитивним и негативним искуствима са ученицима, родитељима и другим корисницима	1	2	3	4	5
ИНОВАТИВНОСТ					
Запослени дају предлоге за промену	1	2	3	4	5
У школи се прати корак са технолошким развојем	1	2	3	4	5
У школи влада отвореност за промене	1	2	3	4	5

Школа међу првима уводи новине у васпитно-образовни процес	1	2	3	4	5
Школа међу првима уводи нове програме и пројекте	1	2	3	4	5

Прилог бр. 3.

Списак графикана, табела и слика

Списак графикана:

Графикон 1. Програми и услуге основне школе _____	10
Графикон 2. Фактори окружења школе _____	17
Графикон 3. Број ученика у основним школама у Србији по годинама _____	19
Графикон 4.. Основне карактеристике образовних услуга _____	22
Графикон 5. Трансакције школе и корисника услуга _____	24
Графикон 6. Маркетиншки круг _____	32
Графикон 7: Деловање, циљеви и етапе benchmarkinga _____	40
Графикон 8. Маркетиншки микс за услуге _____	44
Графикон 9. Стабло послова односа с јавношћу у основној школи _____	51
Графикон 10. Елементи школске културе _____	58
Графикон 11: Услужна организација као отворени систем _____	64
Графикон 12: Основни елементи организације која учи _____	75
Графикон 13. Одлике успешне школе _____	86
Графикон 14: Претпоставке за развој маркетиншке културе _____	115
Графикон 15. Компоненте маркетиншке културе _____	118
Графикон 16. Компоненте маркетиншке културе према важности _____	123
(групна аритметичка средина) _____	123
Графикон 17: Средња вредност процене важности компоненте „квалитет“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	129
Графикон 18: Средња вредност процене важности индикатора да се „у школи систематски вреднује и прати квалитет рада запослених“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	132
Графикон 19: Средња вредност процене важности компоненте „задовољство“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	137
Графикон 20: Средња вредност процене важности индикатора „руководство школе је посвећено обезбеђивању пуног задовољства ученицима, родитељима и другим корисницима“ _____	140
Графикон 21: Средња вредност процене важности компоненте „међусобни односи“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	145

Графикон 22: Средња вредност процене важности индикатора „запослени у школи теже заједничкој визији“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	148
Графикон 23: Средња вредност процене важности компоненте „конкурентност“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	154
Графикон 24: Средња вредност процене важности индикатора „руководство школе омогућава континуирано стручно усавршавање наставног особља“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	157
Графикон 25: Средња вредност процене важности индикатора „руководство школе цени запослене који постижу врхунске резултате“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	159
Графикон 26: Средња вредност процене важности компоненте „организованост“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	164
Графикон 27: Средња вредност процене важности индикатора „запослени свакодневно пажљиво планирају свој рад“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	167
Графикон 28: Средња вредност процене важности компоненте „интерна комуникација“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	173
Графикон 29: Средња вредност процене важности индикатора „руководство школе подстиче културу дијалога“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	176
Графикон 30: Средња вредност процене важности компоненте „иновативност“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	181
Графикон 31: Средња вредност процене важности индикатора „школа међу првима уводи новине у васпитно-образовни процес“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	184
Графикон 32. Највеће позитивне корелације _____	187
Графикон 33. Највеће негативне корелације _____	188

Списак табела:

Табела 1: Структура расхода основног образовања _____	12
Табела 2. Маркетиншки микс услуга са описом _____	45
Табела 3. Поља одговорности директора и области руковођења _____	101
Табела 4: Структура узорка _____	121
Табела 5. Компонента квалитет и њени индикатори _____	125
Табела 6: Средња вредност процене важности компоненте „квалитет“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	128

Табела 7: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену компоненте „квалитет“ _____	129
Табела 8: Средња вредност процене важности индикатора да се „у школи систематски вреднује и прати квалитет рада запослених“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	131
Табела 9: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену индикатора да се „у школи систематски вреднује и прати квалитет рада запослених“ _____	132
Табела 10. Компонента задовољство и њени индикатори _____	133
Табела 11: Средња вредност процене важности компоненте „задовољство“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	136
Табела 12: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену компоненте „задовољство“ _____	137
Табела 13: Средња вредност процене важности индикатора „руководство школе је посвећено обезбеђивању пуног задовољства ученицима, родитељима и другим корисницима“ _____	139
Табела 14: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену индикатора „руководство школе је посвећено обезбеђивању пуног задовољства ученицима, родитељима и другим корисницима“ _____	140
Табела 15. Компонента међусобни односи и њени индикатори _____	141
Табела 16: Средња вредност процене важности компоненте „међусобни односи“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	144
Табела 17: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену компоненте „међусобни односи“ _____	145
Табела 18: Средња вредност процене важности индикатора „запослени у школи теже заједничкој визији“ _____	147
Табела 19: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену индикатора „запослени у школи теже заједничкој визији“ _____	148
Табела 20. Компонента конкурентност и њени индикатори _____	149
Табела 21: Средња вредност процене важности компоненте „конкурентност“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	153
Табела 22: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену компоненте „конкурентност“ _____	154
Табела 23: Средња вредност процене важности индикатора „руководство школе омогућава континуирано стручно усавршавање наставног особља“ _____	156
Табела 24: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену индикатора „руководство школе омогућава континуирано стручно усавршавање наставног особља“ _____	157

Табела 25: Средња вредност процене важности индикатора „руководство школе цени запослене који постижу врхунске резултате“ _____	158
Табела 26: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену индикатора „руководство школе цени запослене који постижу врхунске резултате“ _____	159
Табела 27. Компонента организованост и њени индикатори _____	160
Табела 28: Средња вредност процене важности компоненте „организованост“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	163
Табела 29: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену компоненте „организованост“ _____	164
Табела 30: Средња вредност процене важности индикатора „запослени свакодневно пажљиво планирају свој рад“ _____	166
Табела 31: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену индикатора „запослени свакодневно пажљиво планирају свој рад“ _____	167
Табела 32. Компонента интерна комуникација и њени индикатори _____	168
Табела 33: Средња вредност процене важности компоненте „интерна комуникација“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	172
Табела 34: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену компоненте „интерна комуникација“ _____	173
Табела 35: Средња вредност процене важности индикатора „руководство школе подстиче културу дијалога“ _____	175
Табела 36: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену индикатора „руководство школе подстиче културу дијалога“ _____	176
Табела 37. Компонента иновативност и њени индикатори _____	177
Табела 38: Средња вредност процене важности компоненте „иновативност“ испитаника различитог радног места и дужине рада у образовању _____	180
Табела 39: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену компоненте „иновативност“ _____	181
Табела 40: Средња вредност процене важности индикатора „школа међу првима уводи новине у васпитно-образовни процес“ _____	183
Табела 41: Утицај интеракције променљивих радно место и дужина рада у области образовања на процену индикатора „школа међу првима уводи новине у васпитно-образовни процес“ _____	184
Табела 42. Корелација компоненти маркетиншке културе _____	189

Списак слика

Слика 1: Емпиријски модел ефикасне маркетиншке културе _____ 186

БИОГРАФИЈА АУТОРА

Кандидат је завршио Филозофски факултет у Београду, група за педагогију. Био је у првој генерацији студената на постдипломским специјалистичким студијама из области и под називом „Менаџмент у образовању“ на Факултету организационих наука и Филозофском факултету у Београду. Током специјалистичких студија слушао је предавања на Педагошком факултету у Љубљани и Факултету организационих наука у Крању.

Ради у области васпитања и образовања петнаест година обављајући послове педагога а од 2014-2017. године је био на функцији директора ПУ „Сунце“ у Горњем Милановцу. Од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања акредитован му је програм обуке под називом „Маркетинг и маркентишка култура у образовно-васпитним установама“, чији је аутор и реализатор био неколико школских година.

Оснивач је и руководилац стручног удружења „Центар за маркетинг у образовању“ које је бави обављањем делатности у области васпитања и образовања, едукацијом запослених у образовању и издаваштвом.

Аутор је књиге „Модели обуке и испита за директоре образовно-васпитних установа“. Приређивач је и издавач за српско тржиште књиге „Менаџмент у образовању“, аутора проф. Др Стјепана Станичића.

Као сарадник Регионалног центра за професионални развој запослених у образовању из Чачка, учествовао је у организацији и реализацији Прве конференције за директоре основних школа, средњих школа и предшколских установа под називом „Улога директора у процесу образовања“, као и међународне конференције „Значај менаџмента у образовно-васпитним установама за квалитетнији наставни процес и боља постигнућа ученика.“

Учесник већег броја стручних конференција у земљи и иностранству уз презентацију стручних радова из области менаџмента и маркетинга у образовању.

Говори енглески и словеначки језик.

На Факултету за примењени менаџмент, економију и финансије у Београду, школске 2010/2011. године уписује докторске студије на студијском програму интегрално-развојни менаџмент. У току докторских студија се бави научно-истраживачким радом и као резултат истраживања публиковани су му радови у релевантним научним часописима и презентовани радови на стручним конференцијама.