



Факултет педагошких наука  
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Јелена Теодоровић

УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА  
РАДА ШКОЛА: КАКО ПОБОЉШАТИ  
ШКОЛЕ, НАСТАВУ И УЧЕНИЧКЕ  
ИСХОДЕ



Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Едиција  
МОНОГРАФИЈЕ

Јелена Теодоровић

**УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА РАДА ШКОЛА:  
КАКО ПОБОЉШАТИ ШКОЛЕ, НАСТАВУ  
И УЧЕНИЧКЕ ИСХОДЕ**



Јагодина  
2021

*Издавач*

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу  
Милана Мијалковића 14, 35000 Јагодина

*За издавача*

Проф. др Виолета Јовановић

*Уредник*

Доц. др Ненад Стевановић

*Рецензенти*

Проф. др Вера Спасеновић

Проф. др Слађана Зуковић

Доц. др Владета Милин

*Дизајн корица*

Проф. Слободан Штетић

*Технички уредник*

Владан Димитријевић

*Лектура и коректура*

Мср Марија Ђорђевић

*Тираж*

50

*Штампа*

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

ISBN 978-86-7604-204-3

Наставно-научно веће Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, одобрило је објављивање ове публикације одлуком број 01-1245/1 од 2. 4. 2021.

Јелена Теодоровић

**УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА РАДА ШКОЛА:  
КАКО ПОБОЉШАТИ ШКОЛЕ, НАСТАВУ  
И УЧЕНИЧКЕ ИСХОДЕ**



Мирославу,  
јер је баш он са мном у истом чамцу



## САДРЖАЈ

1. УВОД .....	9
2. ПРОЦЕСИ УНАПРЕЂИВАЊА .....	15
2.1. Теоријски и законодавни оквир .....	15
2.2. Идентификација и анализа проблема .....	20
2.3. Формулисање решења .....	26
2.4. Избор решења .....	27
2.5. Прављење планова за унапређивање .....	34
2.6. Имплементација .....	40
2.7. Вредновање .....	47
2.8. Одрживост .....	53
3. КУЛТУРА УНАПРЕЂИВАЊА .....	57
3.1. Критике рационалног приступа .....	57
3.2. Теорије промена .....	59
3.3. Мотивација запослених .....	69
3.4. Бихејвиорална економија .....	78
4. КАКО ДАЉЕ? ИНТЕГРАЦИЈА ПРОЦЕСА И КУЛТУРЕ УНАПРЕЂИВАЊА .....	89
ЛИТЕРАТУРА .....	95
БЕЛЕШКА О АУТОРУ .....	103





## 1. УВОД

Како постићи исходе образовања и васпитања – једно је од најважнијих питања за просветне раднике. Одговори су многобројни и обухватају, између осталог, разматрања на тему приступа које наставници треба да имају да би наша деца била знатичељна, креативна и мотивисана; наставних пракси које воде до тога да ученици стекну функционална знања и да критички размишљају; начина на које директори могу да мотивишу наставнике да креирају квалитетну наставу; активности школских тимова и стручних служби како би ученици могли да достигну своје потенцијале; подршке коју школске управе и министарство могу да пруже школама у овим процесима. У реалном свету у коме су буџети за образовање скромни, захтеви према школама велики а време наставника ограничено, потребно је приоритизовати између различитих образовних мера и начина којима се могу достићи исходи образовања и васпитања. Другим речима, важно је да знамо шта највише утиче на ученике, а онда и како то да омогућимо.

У истраживачким круговима, специфично у оквиру области образовне ефикасности (енгл. *Educational effectiveness*), углавном је створен консензус око тога да је, од свих чинилаца који се налазе под ингеренцијом образовног система, квалитетна настава кључна детерминанта ученичког постигнућа и других ученичких исхода (Baumert *et al.*, 2010; Brophy & Good, 1986; Creemers & Kyriakides, 2008; Fauth, Decristan, Rieser, Klieme, & Büttner, 2014; Hattie, 2009; Klieme, 2012; Muijs & Reynolds, 2000; Muijs *et al.*, 2014; Sanders & Rivers, 1996; Scheerens, 2000, 2016; Teodorović, 2011; Teodorović *et al.*, 2021; Walberg & Paik, 2000; Wang, Haertel, & Walberg, 1993; Wright, Horn, & Sanders, 1997). Према Климеу (2012), три метафактора који чине квалитетну наставу су управљање разредом, средина подстицајна за учење и когнитивна активација. Нилсен и Густафсон (2016) овим факторима додају још и јасноћу наставе. Пианта и Хамре (2009)

---

<sup>1</sup> Реализацију овог истраживања финансирао је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. уговора 451-03-9/2021-14/200140).

предлажу сличне чиниоце квалитетне наставе: организацију разреда, емоционалну подршку и наставну подршку. Муис и сарадници (2014) наводе нешто специфичније аспекте квалитетне наставе: прилике за учење, време проведено у учењу, управљање разредом, структурирање часова и градива са постављањем питања и давањем повратних информација, радна атмосфера у разреду, висока очекивања од ученика од стране наставника, унапређивање саморегулисаног учења код ученика и подучавање ученика метакогнитивним стратегијама. Кингтон, Деј, Самонс, Реган и Браун (2009) наводе следеће чиниоце квалитетне наставе: подржавајућу климу током наставе, проактивно одржавање дисциплине, јасноћу циљева и добро организовану структуру лекције, подршку/помоћ наставника и околине, активирање ученика путем задатака и активности, позитивно регулисање понашања, учење са циљем и висококвалитетно испитивање и пружање повратних информација ученицима.

Квалитетна настава заузима проминентно место и у Динамичком моделу образовне ефикасности (енгл. *Dynamic model of educational effectiveness*), који су предложили Кримерс и Кириакидес (2008). У моделу који је настао као сажетак мноштва теоријских и емпиријских студија о чиниоцима који утичу на ученичка постигнућа, постулирано је да се утицај на ученика врши са више хијерархијски уређених нивоа:

1. индивидуалног нивоа где су битни фактори социоекономски статус породице ученика, пол, етничка припадност, мотивација, висока очекивања од ученика, истрајност, карактеристике личности, стилови мишљења, интелектуалне способности, време проведено у раду и прилике дате за учење;
2. наставничког/одељењског нивоа на којем су за ученике битне наставне праксе управљања временом, средина подстицајна за учење, структурирање, оријентација, вежбање (примена), моделовање, постављање питања и вредновање;
3. школског нивоа на којем се налазе фактори који обезбеђују да се чиниоци на наставничком нивоу несметано одвијају; два битна скупа фактора су:<sup>2</sup>
  - а) школске политике и активности усмерене на унапређивање учења и подучавања (школска политика о ученичким и

---

<sup>2</sup> Још два фактора на школском нивоу обухватају вредновање школских политика усмерених на унапређивање учења и подучавања и вредновање школских политика усмерених на унапређивање средине подстицајне за учење.

наставничким изостанцима и кашњењу, праћење и вредновање наставе, обезбеђивање прилика за учење кроз квалитетне ваннаставне активности, академску подршку ученицима (допунску/ додатну наставу) и наставна средства);

б) школске политике и активности усмерене на унапређивање средине подстицајне за учење (понашање ученика ван учионице, сарадња и интеракција између наставника, партнерства са родитељима и заједницом, обезбеђивање довољних ресурса за учење, промовисање учења код ученика и наставника).

4. системског нивоа који обухвата чиниоце који подржавају факторе на претходним нивоима; три важне групе су:

а) национална образовна политика и активности усмерене на унапређивање учења и подучавања (дугорочно и краткорочно планирање, политика о изостанцима и осипању из система, план и програм наставе и учења, подршка система активностима као што су допунска и додатна настава, стандарди компетенција за наставнике, вредновање наставника);

б) национална образовна политика и активности усмерене на унапређивање средине подстицајне за учење (политика о ненасиљу, подршка сарадњи и интеракцији наставника у школама кроз, на пример, слободно време за координацију, подршка успостављању партнерстава између школа, обезбеђивање ресурса за стручно усавршавање, уџбеници и друга наставна средства, саветодавна подршка);

в) шири образовни контекст у земљи и његова могућност да повећа прилике за учење и промовише учење као вредност (подршка школама од стране различитих актера као што су НВО или универзитети, као и њихова очекивања о исходима учења која могу повећати притисак да се исходи достигну).

У оквиру образовног система, на ученике се директно највише утиче са нивоа наставника јер су им они најближи, тј. представљају „интерфејс” читавог образовног система. Скоро све што се дешава на осталим нивоима до ученика *de facto* допире преко наставног нивоа.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Детаљан приказ истраживања и налаза у области образовне ефективности која се бави чиниоцима који утичу на ученичка постигнућа може се наћи у Теодоровић (2016).

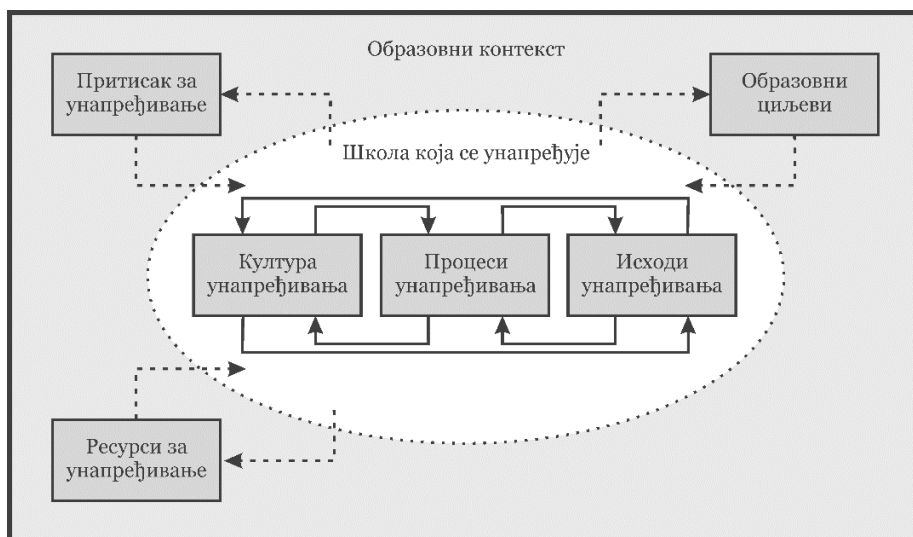
Као што се примећује, постоји велики број наставних пракси и школских и националних политика које могу и треба да се унапређују како би се побољшали ученички исходи. Док је, дакле, област образовне ефикативности изнедрила садржину онога што треба да се унапређује, односно имамо одговор на питање ШТА (треба да радимо), у нашој земљи се не обраћа довољно пажње на сродне области – област развоја школа (енгл. *School improvement*), управљања променама (енгл. *Change management*), организационог развоја (енгл. *Organization development*) и организационог понашања (енгл. *Organizational behavior*) – у којима се изучавају и примењују начини на које је могуће унапредити организације, односно дају се одговори на питање КАКО (то да урадимо), иако има аутора који су се бавили том темом (Teodorović & Stanković, 2012; Teodorović, Stanković, Vodroža, Milin, & Djerić, 2016). Мноштво начина да се унапреди квалитет рада наставника и школа лежи на нивоу школе, иако политике на нивоу система умногоме могу да науде или помогну тим процесима.

Фокус наредних секција је управо на унапређивању квалитета рада наставника и школа у оквиру саме школе, односно фокус је на организационим процесима и понашањима запослених која могу да воде до бољих ученичких исхода (иако ће „провејавати” и аспекти о којима треба водити рачуна на нивоу система). Ниво школе је важан из више разлога. Прво, иако су наставници кључне полуге за промене, њихове индивидуалне иницијативе нису довољне, јер ће побољшања која постигне индивидуалан наставник нестати уколико школа као организација не одржи и интегрише те напоре (Creemers, Stoll, Reezigt, & the ESI team, 2007). Друго, школа је нексус спољашњег света и унутрашњих школских процеса (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). Другим речима, на нивоу школе се тумаче захтеви, очекивања и притисци који долазе од виших образовних власти, родитеља и локалне заједнице, а затим осмишљавају и реализују школске политике, активности и пројекти да би се унапредио квалитет рада наставника и школе и образовни исходи ученика (Creemers *et al.*, 2007). Директорима, стручним сарадницима и наставницима је потребна подршка у навигацији ових важних послова.

Унапређивање квалитета рада наставника и школа је комплексан подухват јер не подразумева само промене одређених процедура, већ и промене самих организација и људи. Концептуални теоријски модели могу знатно да помогну при размишљању, разумевању, осмишљавању и реализацији образовних промена којима се унапређује квалитет рада школа. Берт Кримерс и његови сарадници (Creemers *et al.*, 2007) су поставили

један такав оквир – Обухватни оквир за ефективно унапређивање школа (енгл. *Comprehensive framework for effective school improvement*, Слика 1).

Према моделу, школе су чврсто укотвљене у свој контекст и њихово побољшање не може никако да се посматра одвојено од њега. Школа која треба да се унапреди сусреће се са притиском да се унапреди, ресурсима које има на располагању и образовним циљевима које треба да испуни.



Слика 1. Обухватни оквир за ефективно унапређивање школа (Creemers *et al.*, 2007)

Ова три контекстуална метафактора се даље могу спецификовати. Притисак за унапређивање могу чинити тржишни механизми, спољашње вредновање у склопу са системом одговорности (енгл. *Accountability*), спољашњи агенси и партиципација у друштву, односно друштвене промене и образовне политике које стимулишу промене. Ресурси, тј. подршка за унапређивање, подразумевају ниво аутономије школе, финансијске ресурсе и повољне радне услове, као и локалну подршку. Коначно, образовни циљеви су званични циљеви који треба да се постигну кроз образовање (Creemers *et al.*, 2007).

У овом теоријском оквиру, три међуусловљена школска метафактора су: процеси унапређивања, култура унапређивања и исходи унапређивања (Creemers *et al.*, 2007). Конкретно, процеси унапређивања подразумевају:

- анализу потреба школе;
- дијагнозу проблема који постоје у школи;
- тачно формулисање циљева за унапређивање;
- прављење детаљних планова за унапређивање;
- имплементацију планова за унапређивање;
- вредновање остварених циљева;
- рефлексију о читавом процесу.

Културу унапређивања чине:

- интерни притисак да се школа унапреди;
- аутономија коју школе користе;
- заједничка визија;
- спремност да се постане организација која учи / рефлексиван практичар;
- усавршавање и сарадња са колегама;
- историјат унапређивања у школи;
- „власништво” над променом (енгл. *Ownership*), посвећеност и мотивација;
- лидерство;
- стабилност радне снаге (нема честих промена запослених);
- време дато за предузимање стратегија за унапређивање.

Коначно, исходи унапређивања се састоје од:

- промена у квалитету школе;
- промена у квалитету наставника;
- промена у квалитету ученичких исхода (знања, вештина, ставова).

Процеси унапређивања и култура унапређивања воде до исхода унапређивања (који такође повратно утичу на њих). Поред Кримерса и сарадника (2007), многи други аутори су се бавили различитим аспектима прве две велике групације варијабли. У наредним поглављима књиге детаљно ће се разматрати њихови налази.

## 2. ПРОЦЕСИ УНАПРЕЂИВАЊА

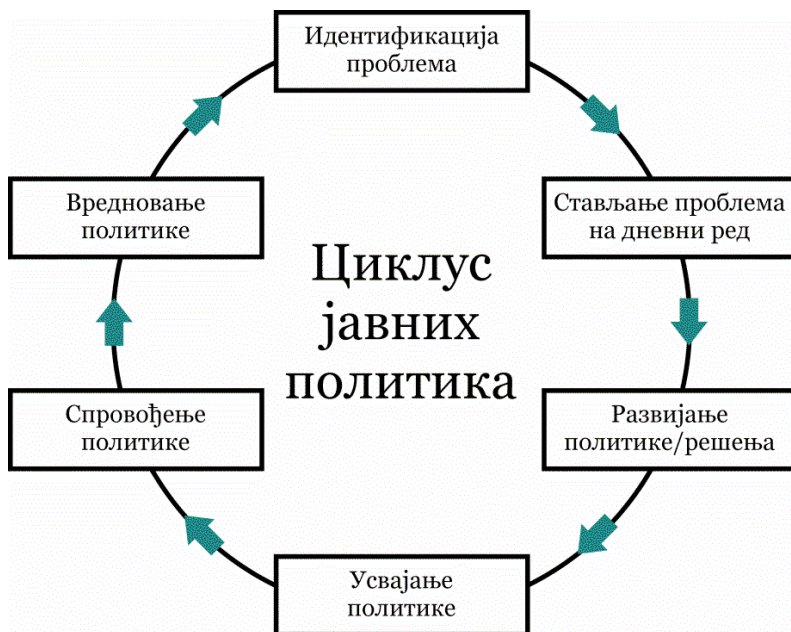
### 2.1. Теоријски и законодавни оквир

У различитим друштвеним сферама се модели процеса унапређивања могу идентификовати деценијама уназад, само под другачијим именима. Један од корисних модела је етапни циклус јавних политика (енгл. *Public policy cycle* или *Stages theory*) који је рационалан, проблемски оријентисан, линеаран и у континуалној петљи (Jones, 1970; Lasswell, 1971; Anderson, 1974; Brewer & deLeon, 1983; Ripley, 1985, сви према Smith & Larimer, 2009). Без обзира на ниво на којем се јавна – у нашем случају образовна – политика, односно намеравана промена дешава, она се састоји од стабилног и логичног скупа активности којима се решава одређени проблем или задатак (Anderson, 2003). Фазе циклуса образовних политика су:

- Стварање политике (енгл. *Policy formation*);
  - Идентификација проблема (енгл. *Problem identification*);
  - Стављање проблема на дневни ред (енгл. *Agenda setting*);
  - Развијање политике/решења (укључује анализу политике/политика *ex ante*) (енгл. *Policy formulation*);
- Усвајање политике (и буџетирање) (енгл. *Policy adoption*);
- Спровођење политике (енгл. *Policy implementation*);
- Вредновање политике (енгл. *Policy evaluation*).

На Слици 2 је приказан циклус јавних политика.





Слика 2. Циклус јавних политика (базирано на Anderson, 2003)

Слично, Хадад и Демски (1995) дефинишу следеће етапе у стварању образовних политика: 1) анализа постојеће ситуације, 2) генерисање различитих опција/решења, 3) евалуација опција/решења, 4) доношење одлуке о опцији/решењу, 5) планирање имплементације, 6) вредновање ефеката, 7) наредни циклуси се настављају.

Примећујемо да су фазе циклуса образовних политика веома сличне активностима већ приказаног метафактора под називом Процеси унапређивања из теоријског оквира Кримерса и сарадника (2007).

Позитивне стране циклуса образовних политика су његова једноставност и организација читавог процеса у јасне етапе, широка употреба и могућност развијања других концепата у оквиру постојећих фаза (нпр. теорија вишеструких токова, енгл. *Multiple streams*, Kingdon, 1984, Porter, 1995). Критике такође постоје: циклус образовних политика није научан јер не презентује хипотезе које се могу тестирати и нема предиктивну моћ у вези са генезом или животом неке јавне политике (Smith & Larimer, 2009); етапе у стварном животу нису заиста линеарне и циклус је унеколико одвојен од реалности (Stone, Maxwell, & Keating, 2001). Упркос критикама, још увек нема знатно боље алтернативе циклусу образовних

политика. Треба имати у виду да се у моделу Кримерса и сарадника (2007) ови процеси унапређивања ни не промовишу самостално, већ само као саставни део комплексније динамике различитих фактора унутар школе.

Процеси унапређивања и циклус образовних политика су такође веома слични менаџменту базираном на резултатима (енгл. *Results-based management*) који се састоји од следећих елемената (ICRC, 2008).

- Процене – Каква је тренутна ситуација?
- Размишљања – Шта ју је узроковало?
- Планирања – Шта треба да променимо и постигнемо? Како ћемо то да урадимо? С ким? Када? Са којим ресурсима?
- Спровођења и праћења – Урадимо то. Како напредује? Да ли треба да нешто модификујемо?
- Вредновања – Шта је ишло добро/лоше? Шта можемо да научимо за следећи пут?

Коначно, ови процеси су базично исти као и процеси стратешког планирања и развоја програма у организацијама (енгл. *Strategic planning, Program development*) који се састоје из следећих основних фаза (Golensky & Hager, 2019): идентификације проблема, дизајна промене, имплементације, евалуације и даљег праћења. У прве две фазе се дефинишу проблеми, прикупљају информације, истражују различите опције, обезбеђује посвећеност људи и постављају циљеви. Након тога, операционализују се циљеви, спецификују активности и додељују одговорности. Имплементација треба да се прати и након ње треба да се процене ефекти промене (Golensky & Hager, 2019). Ове процесе Сениор и Флеминг (2006) зову „тврдим” процесима промене.

Сви ови модели у суштини представљају процесе који се обављају при решавању проблема: дефинише се проблем који се затим анализира, генеришу се потенцијална решења и бира се најбоље које се затим спроводи, прати и, по потреби, ревидира.

Ови процеси су, поред теоријских модела (обухватан оквир за унапређивање школа, циклус образовних политика) и примена у невладином сектору и привреди (менаџмент базиран на резултатима, стратегијско планирање), препознати у професионалном развоју наставника и директора образовних установа, образовном законодавству и самој школској пракси. На пример, концепт унапређивања школа (енгл. *School improvement framework*) промовисан је на Националном колеџу за наставу

и лидерство у Енглеској (енгл. *National college for teaching and leadership*).<sup>4</sup> И у Србији се процеси унапређивања имплементирају у школама још од раних 2000-их, и познатији су као процеси самовредновања и школског развојног планирања.

Још 2005. године објављен је *Приручник за вредновање и самовредновање квалитетна школа* (Министарство просвете и спорта и British Council, 2005), а 2009. и 2011. године је *Закон о основама система образовања и васпитања* (Сл. гласник РС, бр. 72/2009 и 52/2011) увео самовредновање и спољашње вредновање у школе у Србији. *Правилник о стандардима квалитетна рада учитеља* (Сл. гласник РС, бр. 7/2011 и 68/2012; Сл. гласник РС, 14/2018) прописује критеријуме по којима се одвијају и самовредновање и спољашње вредновање школа у Србији.<sup>5</sup> У више десетина земаља Европе се такође очекује да школе приступе побољшању квалитета свог рада кроз самовредновање (Maričić, 2016; Stamatović, 2013).

Према Харгрејвсу (1989: 12, према MacBeath, 2007), самовредновањем наставници „преузимају власништво над дијагнозом школе и развијају посвећеност имплементацији решења која сами предложе”. Стол, Макбет и Мортимор (2001) препознају различитост школа у процесу самовредновања: неке постају самоуверене и предузимљиве, док неке само механистички задовољавају захтеве образовних власти и не мењају срж живота школе. У Србији наставници нису довољно укључени у процес самовредновања који је унеколико шаблонизован и формалан (Maričić, 2016), иако виде аспекте самовредновања као битне. Наставнички ставови о сврси и користи од самовредновања постају позитивнији када им је дозвољено да вреднују сопствени рад уз самосталан избор инструмената и техника (Stamatović, 2013).

Процес самовредновања се у Србији надопуњује процесом школског развојног планирања. Оно је инструмент унутрашњег развоја школе који прецизира шта је потребно променити, зашто, како и са којим ефектима (Stanković, 2009; 2011). *Законом о основама система образовања и васпитања* из 2003. године је школско развојно планирање уведено у све школе у Србији (Сл. гласник РС, бр. 62/2003 и 64/2003).

---

<sup>4</sup> Колеџ је затворен у априлу 2018. године.

<sup>5</sup> *Стандарди квалитетна рада учитеља* садрже шест области: 1) Програмирање, планирање и извештавање; 2) Наставу и учење; 3) Образовна постигнућа ученика; 4) Подршку ученицима; 5) Етос и 6) Организацију рада школе, управљање људским и финансијским ресурсима.

Школски развојни планови који су повезани са позитивним образовним променама у школама су усаглашени са мисијом и визијом школе; настају као производ испитивања слабих страна школе; садрже детаљне стратегије за реализацију активности и њихово праћење и вредновање; уско су повезани са планирањем професионалног развоја наставника и финансијским ресурсима; подржани су од стране образовних власти; и укључују све наставнике који међусобно сарађују (MacGilchrist & Mortimore, 1997). Утврђено је да квалитет школских планова за унапређивање утиче на постигнућа ученика из математике и читања (Fernandez, 2011). Коначно, фокус школа које показују најбоље праксе у развојном планирању је на ученичком учењу и његовом напретку; стално праћење спровођења активности и вредновање њихових ефеката доводи школе до успеха (Hopkins, 2007). У Србији наставници углавном позитивно оцењују школско развојно планирање; као његове резултате наводе јачање сарадње и тимског рада, увођење праксе планирања, развој школе, повећану ангажованост, успешну реализацију пројеката и стицање нових сазнања, али примећују и недовољну подршку развојном тиму, отпор и незаинтересованост запослених, захтевност планирања, проблеме у функционисању развојног тима и слабу реализацију развојног плана (Stanković, 2011).

У секцијама 2.2–2.5. ће детаљно бити изложени кораци који сачињавају фазу стварања образовних политика и обухватају прва четири елемента у оквиру процеса унапређивања из модела Кримерса и сарадника (2007). Они су практично оријентисани како би конкретно могли да се примене у школама. Због лакшег праћења ових корака и њихове повезаности, референце нису дате засебно, већ се грађа заснивала на следећим изворима: *Водичу за самовредновање за усџанове у стручном образовању* (Пројекат „Модернизација система средњег стручног образовања у Србији”, 2012), *Водичу за планирање одрживе образовне праксе кроз школско развојно планирање* (REC, n.d.), *Handbook on planning, monitoring and evaluating for development results* (UNDP, 2009), *Programme/project management: The results-based approach* (ICRC, 2008), *evaluationtoolbox.net.au* и *mindtools.com*. Такође су понуђени примери који се односе на наш образовни контекст. Нада је аутора да ће овакав приступ освежити досадашње школске праксе унапређивања квалитета рада школа и понудити неке нове увиде и идеје директорима, стручним сарадницима и наставницима како би могли адекватно и квалитетно да планирају, реализују и вреднују образовне промене у својим школама.

## ***2.2. Идентификација и анализа проблема***

Скоро у свакој школи постоји раскорак између жељеног и реалног стања. Другим речима, постоје проблеми који се морају решити да би се у тој школи унапредио квалитет рада школе и наставника и, последично, образовни и васпитни исходи. Проблеми могу бити разнолики, на пример: ниска постигнућа ученика на завршном испиту, велики број изостанака ученика, лоша сарадња са родитељима и слично. У овој секцији ће бити детаљније приказано како се у школама могу идентификовати и анализирати проблеми.

Идентификација и анализа проблема подразумевају:

1. разматрање проблема у различитим областима рада школе;
2. избор једног битног проблема;
3. идентификацију узрока и последица тог проблема;
4. визуелизацију проблема у облику дијаграма.

1. Школе обично имају више од једног проблема. Како би се избору и детаљној анализи једног проблема приступило на систематичан начин, веома је zgodно размишљати о проблемима који постоје у свакој од области рада школе, у случају Србије – области Стандарда квалитета рада установа (програмирање, планирање и извештавање; настава и учење; образовна постигнућа ученика; подршка ученицима; етос и организација рада школе, управљање људским и финансијским ресурсима). Није неопходно у свакој области идентификовати проблем, нити је нужно имати само један битан проблем у једној области. Кроз дискусију међу запосленима, али и другим актерима у образовању – ученицима и родитељима – као и кроз разматрање доказа који постоје о проблему, треба доћи до избора проблема. Уколико у школи има више битних проблема, анализа треба да се одвија засебно за сваки од њих. У наредним параграфима ће бити описане карактеристике битног проблема, тако да оне могу да послуже да се донесе одлука о томе који проблем ће бити изабран за анализу.

2. Проблем у школи постоји ако она није ефективна (квалитетна), ефикасна, праведна, инклузивна, отворена за сарадњу, безбедна итд. Идеално, проблем треба да буде „центриран“ на крајњем кориснику – ученику. Другим речима, треба настојати да се проблеми изразе у „јединицама ученика“: ученици имају ниска постигнућа на завршном испиту, ученици нису заинтересовани за наставу, ученици се не осећају прихваћено у школи, ученици не похађају ваннаставне активности, ученици нису

мотивисани, ученици пуно изостају из школе. Уколико постоје озбиљни проблеми у школи који нису непосредно везани за ученике, на пример лоша сарадња са родитељима или проблематични међуљудски односи између запослених, и њиховом решавању треба приступити истом методологијом.

Изабрани проблем мора да буде решив за институцију која жели да га реши. На пример, начин избора чланова Школског одбора не може се сматрати проблемом у контексту унапређивања квалитета рада школа, јер школа нема ингеренције да га реши, иако можда осећа последице начина на који се бирају чланови Школског одбора. То не значи да то није проблем у систему образовања и васпитања, нити да не треба да се решава, али то није проблем који школа може самостално да реши, ако изузмемо апеловање на образовне власти дописом или ангажовањем директора у некој радној групи.

Идеално, изабрани, главни проблем треба да буде специфичан, не уопштен или преширок. Уопштен или преширок проблем ће имати сувише узрока да би решење било ефективно и смислено.

Главни проблем не треба да буде формулисан као недостатак нечега, јер то може да води у погрешно решење. На пример, „недостатак савремених наставних средстава” није добро дефинисан проблем, јер је његово решење набавка тих средстава, што можда уопште неће унапредити наставу или имати ефекта на ученичка постигнућа. Боље дефинисан проблем би био „ученици нису заинтересовани за наставу”, јер би један од узрока тог проблема могла да буде монотона, традиционална настава, чији би узрок био недостатак савремених наставних средстава. Центрирањем главног проблема око ученика и наставе уместо око наставних средстава отвара се простор за обухватнију, суштинску анализу проблема која ће потенцијално, поред недостатка наставних средстава, обухватити и наставнике који нису обучени за коришћење савремених наставних средстава, мањак креативности наставника у вези са осмишљавањем наставних активности, програм који није релевантан ученицима и слично. Дакле, проблем треба формулисати тако да дозволи детаљну и дубоку анализу и не прејудицира једно симплицистичко решење.

Треба размишљати и о томе за коју групу актера неки проблем заиста представља проблем – за ученике, родитеље, наставнике, стручну службу, директора, локалну самоуправу, школску управу или министарство? Дефиниција проблема зависи од перспективе, јер постоје разноврсне идеје, ставови и мишљења учесника у образовању о природи проблема. Битно

је утврдити за које актере неки аспект образовања и васпитања у школи представља проблем а за које не представља, да би се идентификовали потенцијални пропоненти и опоненти будућих активности у вези са решавањем проблема. На пример, за министарство и директора школе велики проблем може да представља лоша оцена школе на спољашњем вредновању, али за родитеље већи проблем може да буде безбедност двооришта школе, за наставнике – дисциплина ученика, а за ученике – пристрасност наставника при оцењивању. Ако директор школе жели да се реши проблем лоше оцене на спољашњем вредновању, потребно је да сагледа колико он представља проблем другим актерима јер ће од тога потенцијално зависити њихова мотивација и посвећеност решавању проблема. Дакле, битно је да се мишљење више актера о проблемима експлицира и суштински узме у обзир. Веома је важно да се при идентификацији и избору проблема не занемаре мишљења ученика и наставника, јер су они директни и вишегодишњи учесници образовног процеса. Притом, ученици су и директни „корисници” система образовања и васпитања, а наставници су групација која је задужена за претварање идеја било којих актера у наставну праксу.

Конечно, битно је да се истражи на основу чега се зна да неки негативан аспект садашње ситуације у школи представља проблем. Чињенице морају да потврде да проблем постоји, тј. морају да постоје разни извори информација да је нешто заиста проблем, на пример резултати анкете, школска статистика и слично. О доказима ће бити речи и нешто касније.

3. Идентификација и описивање проблема нису довољни да би се он решио, већ се морају утврдити узроци проблема и сагледати његове последице. Обично постоји више узрока и последица једног проблема. Морамо да се запитамо због чега је тај проблем настао и, када пронађемо један или више узрока, да се опет запитамо због чега су они настали, како бисмо добили детаљан увид у генезу проблема. Ово је потребно радити док се не исцрпи број смислених и реалистичних узрока и подузрока. Такође, морамо и да схватимо у какве краткорочне и дугорочне проблеме би тај проблем даље водио уколико се не би решио. Проблем, узроци и последице морају да буду смислено и логично повезани једни са другима.

Када се размишља о потенцијалним узроцима, згодно је размишљати о категоријама узрока, нпр. социоекономским, породичним, институционалним, политичким, легалним, проблемима са ресурсима и капацитетима, друштвеним/културним нормама, итд. Посебно користан

оквир за размишљање о потенцијалним узроцима и подузроцима је сама хијерархијска организација образовања – треба ментално „проћи” кроз узроке који можда постоје на нивоу ученика, на нивоу наставе, на нивоу школе (код њих је опет корисно везати се за области из Стандарда квалитета рада школа), праћене потенцијалним узроцима на нивоу локалне самоуправе и заједнице, школске управе, министарства и целокупног друштвеног контекста. Наравно, зависно од природе главног проблема и узроци ће више или мање припадати одређеним категоријама. Оно што је веома важно нагласити јесте да је за школу кључно да идентификује што више узрока проблема који су под њеном ингеренцијом, како би могла да интервенише и да их реши. Иако је битно да се сви могући узроци проблема идентификују, приписивање великог броја узрока проблема родитељима, министарству или економском положају земље није сврсисходно јер води у пасивност школе око аспеката проблема које ипак делимично може да реши. То не значи да узроке главног проблема који леже ван школе треба игнорисати, већ само да се они морају решавати на друге начине.

Чини се да управо овај сегмент решавања проблема недостаје у процесу самовредновања у Србији. Наиме, док самовредновање може дати вредне информације о томе шта су проблеми у школи, оно не задире сувише дубоко у разлоге иза тих проблема, тј. не омогућава да се заиста схвати због чега је неки проблем настао. Површно разматрање проблема у школи може да у наредним корацима води у превид одређених решења или паушалне предлоге решења који неће суштински решити дати проблем.

Коначно, битно је да, поред главног проблема, и узроци и последице, као и логичке везе у узрочно-последичним ланцима, буду засновани на доказима. На пример, ако је главни проблем слаба посећеност ваннаставних активности, а као један од узрока наведена сиромашна, некреативна понуда ваннаставних активности од стране наставника, морамо знати на основу којих података тврдимо да је посећеност ваннаставних активности слаба, као и то да је њихова понуда сиромашна и некреативна. Такође, морамо се уверити да је наша претпоставка да сиромашна и некреативна понуда активности води до слабе посећености тих активности утемељена у неком доказу, на пример резултатима анкете или разговорима са ученицима у којима им се директно поставља питање због чега не долазе на ваннаставне активности. Докази за проблеме, узроке, последице и њихове везе могу бити резултати истраживања, статистички подаци, мишљења корисника, теоретска знања и слично.



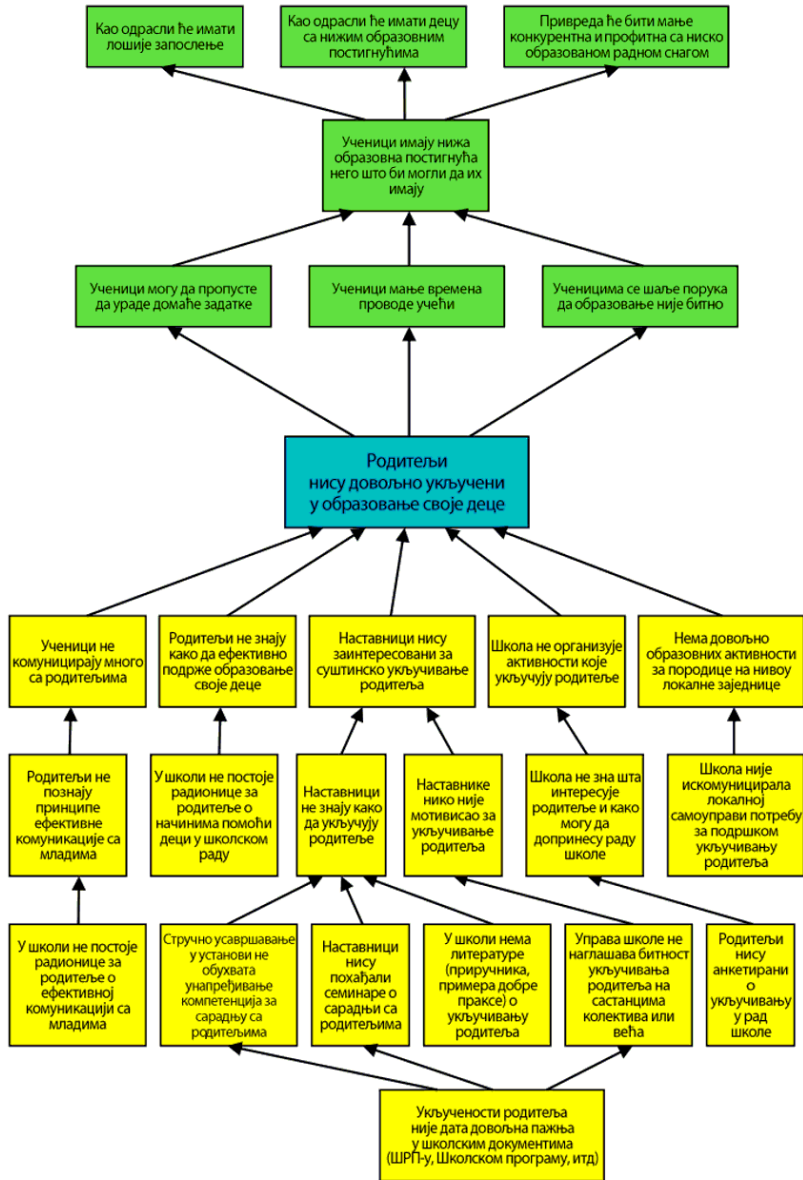
Извори доказа могу да буду:

- а) Формални – разни облици евиденција, извештаја, анализа и докумената које је школа у обавези да води, прикупља и израђује, на пример: дневник васпитно-образовног рада, школски програм, годишњи план рада школе, глобални и оперативни планови наставника, извештаји о раду школе, самовредновању, стручном усавршавању, анализе успеха и изостанака, завршних и матурских испита, персонални досијеи, индивидуални образовни планови и записници са седница школског одбора, савета родитеља, ђачког парламента, стручних већа и тимова и слично;
- б) Неформални – различити подаци, истраживања, евиденције и извештаји које школа сама креира или проналази, као део редовног рада или по потреби. Веома информативни неформални извори доказа су опсервације наставе, мишљења ученика, родитеља и наставника о одређеном проблему (на пример, о разлозима зашто ученици изостају са часова), научна литература (на пример, да је непохађање наставе повезано са осећајем неприпадања школи) или информације о сличним школама (на пример, да је промена школског распореда резултирала повећаним бројем ученика из руралних крајева који похађају допунску и додатну наставу).

4. Проблеми, узроци и последице, као и везе између њих, могу да се визуелизују на више начина, нпр. путем технике дрвета проблема или технике рибље кости. Дрво проблема помаже у дисецирању, анализирању и разумевању проблема и планирању његовог решавања, тј. даје основу за могуће правце будуће интервенције.

Прављење дрвета проблема подразумева писање о проблему, узроцима и последицама у негативном облику (неадекватно знање, низак квалитет, слаба доступност, мала заинтересованост итд.). Централни, главни, кључни проблем је у центру и представља стабло дрвета проблема. Кроз дискусију и рефлексiju се разматра шта су узроци и последице проблема. Проблеми који су проузроковали централни проблем записују се испод њега – непосредни узроци одмах испод стабла, а њихови узроци испод њих – и чине корење дрвета. Проблеми које је или би проузроковао централни проблем записују се изнад њега – непосредне последице одмах изнад стабла, а њихове последице изнад њих – и чине крошњу дрвета. Пример дрвета проблема је приказан је на Слици 3. Плавом бојом

је обојен централни проблем (стабло), жутом бојом узроци (корене), и то само они око којих школа може нешто да предузме, а зеленом бојом последице (крошња).



Слика 3. Дрво проблема (Teodorović, 2017)

### 2.3. Формулисање решења

Ако је проблем добро постављен, и његови узроци и последице добро дефинисани, формулације решења се намећу саме од себе, односно можемо лако да увидимо шта би школа требало да предузме. На пример, ако смо проблем дефинисали као лоше резултате ученика на завршном испиту, а један од неколико идентификованих узрока проблема јесте да током виших разреда основне школе ученици нису били изложени настави која од њих тражи примену наученог, решење је лако осмислити: ако обезбедимо наставу која од ученика тражи примену наученог, онда ћемо побољшати ученичке резултате на завршном испиту. Другим речима, ако постигнемо специфичан циљ (да унапредимо наставу у аспекту примене наученог), онда ћемо делимично и решити наш главни проблем, тј. постићи главни циљ (да побољшамо резултате ученика на завршном испиту). Треба нагласити да ова рационална и логична решења често не буду лако остварива у пракси, али свакако представљају један сегмент планирања образовних промена. О разлозима због којих „лака“ решења нису „лака“ и начинима на које се она ипак могу остварити биће више речи у наредним секцијама.

Да бисмо обухватно приступили решавању проблема, корисно је да се, на основу дрвета проблема, развије дрво решења, односно дрво циљева. Дрво циљева се креира тако што се негативне реченице са дрвета проблема преточе у позитивне реченице на дрвету циљева. Дакле, главни проблем постаје главни, централни циљ који желимо да постигнемо. Узроци постају мањи, специфични циљеви које морамо да остваримо да бисмо дошли до главног циља. Последице су сада шири циљеви (средњорочни и дугорочни) који ће уследити уколико остваримо главни циљ. Укратко, „узроци -> проблем -> последице“ из дрвета проблема постају „специфични циљеви -> главни циљ -> шири циљеви“ у дрвету циљева. На пример, подузрок из дрвета проблема из претходне секције „У школи не постоје радионице за родитеље за ефективну комуникацију са младима“ постаје специфичан циљ „У школи се организују радионице за родитеље за ефективну комуникацију са младима“. Подузрок „Родитељи нису анкетирани о укључивању у рад школе“ постаје специфичан циљ „Родитељи су анкетирани о укључивању у рад школе“.

Након „сировог“ стварања дрвета циљева – које је на почетку одраз у огледалу дрвета проблема – треба опет размотрити оба дрвета да би се проверило да ли су све везе јасне, да ли су неке можда пропуштене и да ли је потребно ревидирати неке формулације.

Алтернативно, у фокусу не мора бити неки тренутни проблем у школи, већ у креирање образовних промена можемо кренути „из будућности” – од визије коју имамо за школу, односно од дугорочног, ширег циља који желимо да постигнемо. Ако се водимо визијом, онда морамо да поставимо следеће питање: Који предуслови морају да постоје да бисмо остварили визију? Тако треба да наставимо да се питамо уназад за сваки предуслов (Који је предуслов потребан да бисмо остварили овај предуслов који ће нас довести до остваривања визије?), да бисмо идентификовали све потребне предуслове и тако трасирали разгранату мапу пута коју треба да пратимо да бисмо остварили визију. Ово је тзв. „поглед уназад из будућности” (енгл. *Backcasting approach*), јер разматрамо шта све треба да обезбедимо да бисмо постигли нашу визију. На овај начин се прескаче развијање дрвета проблема и одмах „ускаче” у дрво циљева. Добра страна овог приступа је та што он дозвољава да се фокус стави на пожељну будућност у било ком аспекту рада школе, пре него само на оно што је сада проблематично и што је нужно да се промени. Дакле, овај приступ је више развојни и може се користити да се у школу уведе нека новина, нпр. нови образовни профил или ваннаставна активност, док је првобитно представљен приступ – дефинисање и решавање постојећег проблема – кориснији да би се детаљно размотрио и отклонио неки лош аспект рада у школи. Оба начина, међутим, могу да буду плодносни уколико су урађени квалитетно. Избор је запослених у школи којим путем желе да иду.

Током читавог процеса креирања дрвета циљева, треба размишљати критички о предусловима и могућим интервенцијама којима можемо остварити специфичне циљеве, чак иако неће све моћи да се предузму. Комплексно дрво циљева добро артикулише начине на које се може постићи главни циљ, односно мапира путеве образовне промене.

#### **2.4. Избор решења**

Дрво циљева садржи више специфичних циљева који би водили до остварења главног циља. Међутим, није реалистично да ће сви специфични циљеви моћи да се постигну – неки неће бити у ингеренцији школе, на пример промена одређене процедуре локалне самоуправе, а неки ће, иако су у делокругу школе, бити сувише захтевни за наставнике, или скупи, или дуготрајни. Скуп специфичних циљева којима школа може да се посвети може да се изабере на основу више критеријума.

Неки од критеријума који могу и треба да се узму у обзир да би се изабрао скуп специфичних циљева који ће водити до остварења главног циља су:

- Ефективност – У којој ће мери сваки специфичан циљ суштински допринети решавању проблема, тј. постизању главног циља?
- Стратешки приоритети – Колико је сваки специфичан циљ битан имајући у виду стратешке приоритете (установе, система образовања)?
- Доступност – Ко представља циљну групу за свако решење, да ли је мала или велика?
- Трошак – Да ли је специфичан циљ скуп, да ли установа може да га приушти?
- Потребно време – Колико времена треба уложити да би се постигао одређен специфичан циљ?
- Техничка изводљивост – Да ли је циљ могуће логистички урадити?
- Постојећи капацитети/ресурси – Да ли запослени могу да „изнесу” циљ?
- Искуство из прошлости – Ако је раније у установи предузето већ нешто слично, како је прошло? Шта то искуство говори имајући у виду оно што се сада жели да уради?
- Комплементарност са другим активностима/плановима – Да ли ће одређено решење сувише одскакати од уобичајене праксе / других активности у школи?
- Прихватљивост разним интересним групама (ученицима, наставницима, родитељима, МПНТР итд.) – Да ли ће се појавити много отпора и препрека одређеном решењу или ће оно бити подржано?

Последњи критеријум – прихватљивост разним актерима у образовању – указује на проблеме са рационалним, логичким приступом решавању проблема којим се бавимо. У рационалном приступу се примењују логика и секвенцијалност када се разматрају проблеми и решења (циљеви). Међутим, сви актери у образовању имају своје префериране вредности, мишљења и увиде и често не запажају или нису заинтересовани за туђе виђење ствари, што може драстично да поремети остваривање било ког специфичног циља. На пример, директор може да преферира решења која неће изазвати велики отпор родитеља иако би она можда била приуштива и логистички изводљива, наставници могу да преферирају решења

која им не ремете рутину у настави иако она могу да буду брзо имплементирана и уклопљена у стратешке циљеве система образовања и васпитања, ученици могу да преферирају решења која од њих неће захтевати веће ангажовање иако би она била ефективна и слично.

Другим речима, образовне организације представљају веома динамичну средину и, додатно, не функционишу у вакууму. У њима раде образовани професионалци са великом аутономијом у раду, у њима се образују и васпитавају ученици различитих карактеристика и интересовања, и оне долазе у контакт са стотинама родитеља који такође имају разноврсне професионалне и личне вредности. Стога, остваривање било ког циља у организацији се не може свести на пуку примену рационалних, логичних корака, већ мора уважити мишљења, искуства и ставове ученика, родитеља и запослених у организацији, као и контекст у којем организација оперише. Другачије перспективе треба експлицирати, размотрити, продискутовати; потребно је уложити време у дијалог, правити компромисе и помирити различите визуре у заједничко и смислено решење.

Постоји више техника/алата који могу да помогну при разматрању, процени и избору најадекватнијих специфичних циљева:

- Анализа интересних група / заинтересованих страна (енгл. *Stakeholder analysis*)
- SWOT анализа (идентификује и добре и лоше унутрашње и спољашње утицаје)
- PESTLE анализа (фокус је на спољашњим утицајима)
- Анализа сила утицаја (енгл. *Force-field analysis*)
- Анализа користи/подршке/капацитета (енгл. *Value/Support/Capacity analysis*)

*Анализа интересних група / заинтересованих страна.* Фокус ове технике је на процени утицаја људских фактора на одређено решење. Интересне групе или заинтересоване стране су сви појединци и групе (формална и неформална удружења, организације, предузећа, локална заједница итд.) који на било који начин имају директан или индиректан интерес у раду школе, односно они који су заинтересовани за успех (или неуспех) решења главног проблема или било ког одређеног специфичног циља који се разматра у школи. Интересне групе се могу поделити у три основне категорије:

1. крајње кориснике (они који имају директну корист од услуга које пружа школа – ученици, родитељи);
2. кључне партнере који су директно повезани са школом (они који учествују у пружању услуга крајњим корисницима – запослени у школи, савет родитеља, школски одбор, локална самоуправа, школска управа, министарство);
3. партнере који имају индиректне везе са школом или образовним системом (они који повремено сарађују или имају контакте са школом – струковна удружења, невладине организације, домови здравља, установе културе, установе социјалне заштите, спортски клубови, факултети, медији, полиција, локални послодавци и слично).

Анализа интересних група може да помогне да се идентификују:

- Интерес интересних група
  - за користи од промена које ће бити остварене (јер ће, на пример, школа бити безбеднија за ученике или ће се смањити трошкови или ће ученици моћи да упишу жељену школу итд.) или против промена које ће бити остварене (јер захтевају више рада, учења, новца итд.);
  - да учествују у процесу планирања.
- Помоћ која би могла да се добије од интересних група
  - подршка за промену, људски и финансијски ресурси, медијска подршка, помоћ у процедурама итд.
- Ограничења која лимитирају интересне групе
  - недовољна заинтересованост, низак ниво компетенција, мањак времена, законска ограничења, итд.
- Стратегије укључивања интересних група.

У Табели 1 је приказан формат анализе интересних група.

Табела 1. Анализа интересних група

	Интерес групе	Помоћ од групе	Ограничења	Стратегије укључивања
Интересна група 1 (нпр. ученици)				
Интересна група 2 (нпр. родитељи)				
Интересна група 3 (нпр. наставници)				
Интересна група 4 (нпр. Министарство)				
...				
...				

Подаци из којих се могу прикупити информације о интересним групама могу бити анкете, фокус групе и интервјуи; самоевалуација школе; годишњи извештаји институције; извештаји о раду школе (нпр. од стране просветних саветника) и слично.

Анализа интересних група може да се обави током избора специфичних циљева које школа жели да постигне, али и раније у процесу стварања образовних мера, да би се неке интересне групе укључиле у процес идентификације и анализе проблема. Укључивање интересних група је пожељно у фази планирања образовних мера јер: 1) њихово неукључивање често води до отпора, неприхватања или површног прихватања одређеног циља и 2) циљ који школа жели да постигне ће вероватно бити мање потпун и квалитетан ако нису узети у обзир искуство, знања и вештине различитих интересних група. О овоме ће бити више речи у наредним секцијама. Од велике је важности да се подробно разумеју крајњи корисници (ученици), али и кључни партнери од којих се највише очекује да спроведу образовне промене (наставници).



*SWOT анализа.* Кроз SWOT анализу се прикупљају и анализирају подаци како би се објективно проценило да ли институција може да успешно реализује одређене циљеве. SWOT (енгл. *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) анализа је анализа снага, слабости, прилика и препрека једне организације или неког циља који организација жели да предузме. У наставку текста ће бити речи о SWOT-у само у контексту циљева које институција жели да достигне, не ради сагледавања капацитета читаве школе у погледу њеног обухватног функционисања. Елементи SWOT анализе су приказани у Табели 2.

Табела 2. SWOT табела

S (снаге – унутрашње)	W (слабости – унутрашње)
O (прилике – спољашње)	T (препреке – спољашње)

Снаге и слабости представљају унутрашње аспекте институције у погледу остваривања одређеног циља, а прилике и препреке указују на спољашње факторе који могу да утичу на остваривање датог циља. На (унутрашње) снаге се треба ослонити, (унутрашње) слабости треба ублажити, (спољашње) прилике треба искористити, а (спољашње) препреке треба умањити уколико је то могуће. На пример, уколико је један од специфичних циљева који треба да постигнемо у школи побољшање наставе у погледу применљивости стечених знања ученика, онда треба да се питамо о следећем:

- Снаге. Шта унутар школе функционише у корист овом циљу? То би, на пример, могли бити наставници генерално отворени за промене, функционална стручна већа у којима се често размењују примери добре праксе и искусни стручни сарадници.
- Слабости. Шта унутар школе отежава циљ који разматрамо? То би, рецимо, били ученици који су навикнути на памћење чињеница, лоша опремљеност наставним средствима и неупућеност наставника у начине на које ученици могу да примене научено.
- Прилике. Шта ван организације иде у корист циљу који разматрамо? Ово би, на пример, било окружење школе погодно за прављење експеримената, широк дијапазон могућности за пријављивање пројеката и оријентација образовних власти ка побољшању резултата на PISA међународном тестирању које тестира функционална знања.

- Препреке. Шта ван организације отежава постизање циља? Ово би, рецимо, могли бити родитељи који цене традиционалан начин предавања и учења, локална самоуправа која нема довољно новца за стручно усавршавање наставника и мали број компанија у окружењу школе у којима би ученици могли да виде како се примењују знања стечена у школи.

Снаге, слабости, прилике и препреке су специфичне за сваку дату школу. Битно је да се SWOT табела попуни искрено, прецизно и обухватно.

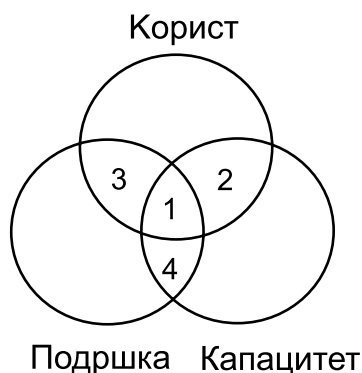
*PESTLE анализа.* PESTLE анализа се користи као део SWOT анализе да би се детаљније идентификовали спољашњи фактори који могу да утичу на наш специфичан циљ (прилике и препреке). PESTLE је акроним за:

- P – политичке факторе, на пример повећање броја приватних школа или промене у квалификацијама за професију наставника;
- E – економске факторе, на пример промене у начину доделе буџета од стране локалних власти или затварање локалних предузећа;
- S – социјалне (друштвене) факторе, на пример заузетост родитеља или миграција у урбане средине;
- T – технолошке факторе, на пример доступност интернета у школи или застарела опрема;
- L – легалне (правне) факторе, на пример лоше законско решење или промене у плановима и програмима наставе и учења;
- E – еколошке факторе, на пример лоше временске услове или промену рута локалног превоза.

*Анализа сила утицаја.* Креирао ју је социјални психолог Курт Левин 1940-их. Може се користити у две сврхе: 1) да се одлучи да ли одређено решење треба да се предузме и 2) да се повећају шансе за успех тог решења. У овој анализи се одређен специфичан циљ запише у центру, док се лево од њега листају све силе које иду у прилог том циљу, а десно све силе које су против тог циља. Силама се додели одређена тежина (нпр. од 1 до 5), саберу се тежине и процени која је страна „победила”, односно да ли се треба бавити постизањем тог циља или не. Да би се излистале силе за и против, треба размишљати о критеријумима који су излистани раније, нпр. да ли постоји довољно капацитета за реализацију циља, колико он кошта и колико времена треба да се постигне. У циљу ојачавања позитивних и слабљења негативних сила, може се модификовати оригинално

решење. Анализу сила утицаја треба користити у тимовима, јер може бити субјективна.

*Анализа користи/подршке/капацитета.* Ова интуитивна и лака техника може да се користи за одлучивање треба ли се упустити у постизање неког циља и на чему све треба радити да би се циљ остварио. На циљ се гледа кроз три сочива: корист од постизања тог циља, подршку за тај циљ и капацитет за његову реализацију. На Слици 4 приказана је ова анализа.



Слика 4. Анализа користи/подршке/капацитета (UNDP, 2009)

Област 1 у којој се сва три круга преклапају указује да циљу свакако треба да се посветимо јер од њега очекујемо много користи а имамо и довољно подршке и капацитета да га остваримо. Област 2 означава да имамо корист и капацитет, али да за циљ треба да се залажемо, односно подижемо свест, мобилишемо подршку и градимо партнерства. Област 3 указује на то да имамо корист и подршку, али прво захтева изградњу унутрашњих капацитета као што су обуке и учење запослених. Област 4 указује на то да не треба да се бавимо циљем јер од њега нећемо добити много користи, без обзира на то што имамо и потребну подршку и капацитет за његово остваривање.

### ***2.5. Прављење планова за унапређивање***

У наредним корацима је потребно да се развијено и комплексно дрво циљева линеаризује и поједностави, како би могло да буде оперативна мапа пута за спровођење одређене образовне мере, односно решавања главног проблема. Главни фокус треба да буде на скупу специфичних циљева који су изабрани применом разних критеријума (ефективност, трошак, време,

итд.) и/или коришћењем једне или више анализа (анализе интересних група, SWOT анализе, PESTLE анализе, анализе сила утицаја, анализе корисности/подршке/капацитета). За сваки изабрани специфичан циљ треба осмислити конкретне активности којима ће се он постићи, доделити му ресурсе који треба да се уложе, поделити одговорности, одредити временске рокове и слично.

У овом процесу је веома корисна логичка матрица у којој се организују и детаљно разрађују интервенције којима ћемо доћи до главног циља. Формат логичке матрице понуђен је у Табели 3. Логичка матрица постаје водич за спровођење, праћење и вредновање образовне промене коју желимо да постигнемо. Често се користи за писање предлога пројеката.

Табела 3. Логичка матрица

	Програмска логика	Индикатори	Извори доказа	Претпоставке
Шири циљеви				
Главни циљ				
Специфични циљеви (око 3–5)				
Активности (око 3–5 за сваки специфичан циљ)				

Прва колона логичке матрице представља програмску логику, односно линеарну секвенцу догађаја који су услов за остваривање главног циља. У њој се сажето описују шири циљеви, главни циљ и неколико изабраних специфичних циљева, као и активности које воде до сваког специфичног циља.

- Шири циљеви су стварне, намераване промене које се мере кроз бољитак живота људи и напредак друштва – људско здравље, задовољство, благостање, квалитетна средина у којој живе, демократско друштво итд. То је „већа слика”, крајњи циљ којем се тежи. Шири

циљеви нас инспиришу и мотивишу. Они су били представљени као последице у дрвету циљева.

- Главни циљ представља стварну, намеравану промену којој осмишљена интервенција може великим делом да допринесе. Конкретнији је него шири циљеви и обично се односи на промене понашања особа или промене перформанси институција. Ово је био главни циљ у дрвету циљева.
- Специфични циљеви су резултати које интервенција треба да „испоручи”. Они треба да буду постигнути са предвиђеним ресурсима и у одговарајућем временском року. Веома је битно да се идентификују они специфични циљеви који ће заиста знатно допринети томе да се постигне главни циљ. Обично је потребно неколико специфичних циљева да би се постигао главни циљ. У дрвету циљева се налазе у корењу дрвета, тј. испод главног циља.
- Активности описују акције, главне оперативне задатке који треба да се предузму да би се постигао специфичан циљ. Обично је више активности потребно да се постигне један специфичан циљ.

Другим речима:

1. ако урадимо одређене активности (на пример, анкетирамо родитеље о томе како помажу својој деци у учењу код куће, организујемо радионицу за родитеље да им у томе помогнемо и поделимо им приручник о тој теми), онда ћемо постићи одређени специфичан циљ (на пример, родитељи ће више моћи да помажу својој деци у учењу код куће);
2. ако остваримо неколико специфичних циљева (поред родитељске помоћи деци још унапредимо компетенције наставника да креирају квалитетне домаће задатке и на нивоу школе подигнемо свест запослених о важности домаћих задатака), остварићемо главни циљ (на пример, да унапредимо учење ученика које се одвија код куће);
3. главни циљ ће даље допринети остваривању ширих средњорочних и дугорочних циљева (на пример, боље припремљености ученика за даље школовање, упис у жељену школу, већа примања и задовољство у будућности и слично).

Сви циљеви треба да буду „паметни” (енгл. *SMART*), односно специфични (енгл. *Specific*), мерљиви (енгл. *Measurable*), достижни (енгл. *Attainable*/

*Achievable*), релевантни (енгл. *Relevant*) и временски одређени (енгл. *Time-bound*).

У другу колону логичке матрице се смештају индикатори који мере да ли су активности урађене и да ли су постигнути циљеви (специфични, главни и шири). Они описују начин на који се може пратити остваривање резултата. Добри индикатори имају следеће карактеристике:

- валидни су, односно мере тачно оно што треба да мере;
- поуздани су, односно конзистентно мере исту ствар;
- обезбеђују објективан начин провере да ли се интервенција добро спроводи и да ли функционише;
- фокусирају пажњу запослених на оно што је битно;
- показују транспарентност ка интересним групама.

Потребно је осмислити и квантитативне индикаторе (број, однос/процент и слично) и квалитативне индикаторе (промене у задовољству, разумевању, понашању, квалитету и слично). На пример, индикатор за активност похађања стручног усавршавања о формативном оцењивању би могао да буде број наставника који је похађао семинар са том темом, а два индикатора за специфичан циљ унапређивања компетенција наставника за формативно оцењивање би могла да буду повећана употреба различитих начина оцењивања код наставника који су похађали семинар и повећано задовољство наставника увидом у недостатке у знању и потребе ученика.

Идеално је да постоје почетни (енгл. *Baseline*) и жељени (енгл. *Target*) индикатори који се мере на исти начин. Коначно, пожељно је да индикатори буду што је могуће више дезагреговани. Кључни аспект доброг индикатора је његова кредибилност у односу на оно што треба да мери – не количина података или његова прецизност.

У трећој колони логичке матрице се записују извори података у којима се могу идентификовати конкретни индикатори. Без поузданих, независних извора података, не може да се види да ли интервенција којом се решава главни проблем напредује и даје ефекте. Треба што више искористити постојеће изворе података и размислити о времену, цени и тежини прикупљања података.

Четврта колона логичке матрице излистава претпоставке које морају да буду испуњене да би се одређена активност или циљ остварили. Ако нека претпоставка није испуњена, онда она представља ризик за

интервенцију. Претпоставке су фактори ван наше контроле. На пример, претпоставка може бити да ће локална самоуправа доделити школи средства за стручно усавршавање наставника. Раније представљене анализе, на пример анализа интересних група или SWOT анализа, могу знатно да допринесу размишљању о претпоставкама. Идентификација претпоставки и ризика је битна, јер у њима могу да се нађу образложења за потенцијални неуспех интервенције, а они могу и да укажу на то да је потребно модификовати интервенцију како би се ризици ублажили.

С обзиром на то да је логичка матрица водич за спровођење, праћење и вредновање образовне мере коју уводимо, битно је да се добро провере и разраде сви њени елементи. Логичку матрицу треба по потреби ревидирати и током спровођења активности како се решавање комплексног проблема не би сувише поједноставило и ограничило.

При крају процеса планирања, потребно је посветити пажњу томе како ће интервенција бити спроведена. Другим речима, логичка матрица мора да буде операционализована, тако што ће се: 1) активностима доделити ресурси, 2) засновати временски ток реализације активности и 3) запослени задужити активностима. Сви детаљи морају бити јасно саопштени запосленима и документовани. У годишњим плановима се детаљније развијају све активности и циљеви који су спецификовани у логичкој матрици, као и ресурси, временски рокови и одговорности запослених. По потреби, активности се могу додатно разложити на мање задатке који такође треба да буду праћени индикаторима, временским одредницама и финансијским и људским ресурсима.

- Ресурси су материјална или људска улагања која су потребна да би се активности десиле. То су: време и знање запослених и интересних група, финансијска средства, опрема, технологија, итд.
- За сваки циљ, активност и задатак се може развити гантограм (енгл. *Gantt chart*) у којем се детаљније развијају рокови.
- Подела одговорности за циљеве, активности и задатке је незаобилазан део спровођења активности. У реализацију образовних промена треба да буду укључена тела школе (већа, тимови, активи, итд.) и запослени (директор, помоћник директора, стручни сарадници, административни радници, председници тела, индивидуални наставници, итд.). Када се планира подела задужења, веома је корисно ослањати се на програмску логику. На пример, ако је један специфичан циљ из логичке матрице унапређивање наставничких компетенција о формативном оцењивању, онда за тај циљ може да буде задужена

психолошко-педагошка служба, и то као главна одговорна особа – поименце одређени стручни сарадник. Међутим, ту се подела дужности не завршава; ако су активности за тај специфичан циљ из логичке матрице:

- развити и спровести стручно усавршавање о формативном оцењивању у установи,
- опсервирати часове и давати повратне информације наставницима у вези са формативним оцењивањем, и
- обезбедити предавање стручњака са факултета о формативном оцењивању,

онда прву активност стручна служба може да делегира Педагошком колегијуму (који ће конкретније задатке да додели предметним већима), другу може да спроводи заједно са директором и руководиоцима предметних већа, а за трећу може да задужи библиотекара. Важно је да иза сваке активности или још ситнијег задатка поименце стоји особа која ће се старати о њиховој реализацији.

Након дуготрајне и детаљне фазе планирања долази још захтевнија фаза спровођења образовне промене. Пре наредне секције, која се бави фазом имплементације, корисно је сажети многобројне досадашње кораке. Дакле, у оквиру планирања образовних промена, потребно је:

1. идентификовати и анализирати главни проблем и, веома битно, његове узроке и последице (дрво проблема);
2. формулисати главни циљ (тј. решење за главни проблем), као и специфичне циљеве преко којих ће се постићи главни циљ, и шире циљеве који ће уследити након постигнутог главног циља (дрво циљева);
3. изабрати оптимални скуп специфичних циљева који треба да се постигну коришћењем различитих критеријума (прихватљивост решења интересним групама, комплементарност са другим активностима, ефективност, трошак, итд.), као и коришћењем неке од представљених техника (анализе интересних група, SWOT анализе, PESTLE анализе, анализе сила утицаја, анализе користи/подршке/капацитета);
4. преточити дрво решења у оперативну мапу пута ка остваривању главног циља – логичку матрицу – која садржи програмску логику, индикаторе, изворе података и претпоставке; логичка матрица се даље разрађује у другим документима у погледу ресурса, временских рокова и поделе одговорности.



У овим процесима унапређивања могуће је запасти у две грешке: 1) претпоставити да ће само једно решење да реши проблем и 2) покушати да се сви проблеми реше одједном. Основна идеја је да се, на основу података, размишљања, рефлексije, разговора и анализа, изабере оптимална интервенција која ће водити остваривању замишљене образовне промене. Међутим, не постоје гаранције да ће се главни проблем заиста решити, већ се осмишљена интервенција мора тестирати и потврдити или оповргнути. У наредној секцији – која се бави имплементацијом планираних активности – испланиране активности се тестирају у пракси.

## 2.6. Имплементација

Спровођење (имплементација) образовних мера је фаза која следи након фазе креирања образовних мера (секције 2.2–2.5). Иако се ова секција нешто детаљније бави имплементацијом образовних мера/политика на вишем нивоу, паралеле и поучни закључци свакако стоје и за школске мере/политике.

Сажето речено, „имплементација се односи на везу између експресије намера владе [школе, прим. аутора] и резултата” (O’Toole, 1995: 42, према Smith & Larimer, 2009). Имплементација се не дешава по аутоматизму када се усвоји нека мера или одлучи о неком плану/интервенцији/стратегiji (Smith & Larimer, 2009). Спроводиоци образовних мера (имплементатори) морају прво да протумаче намере исказане у тој мери и потом пронађу начин да их остваре.

У сфери образовања имплементација је препозната као веома захтевна и комплексна (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005; Mazmanian & Sabatier, 1983, према Smith & Larimer, 2009; OECD, 2018). Њој се придаје много мање пажње него другим корацима у процесу образовних промена (Fixsen *et al.*, 2005; Hess, 2013). И у нашој земљи би требало више пажње посветити механизмима за спровођење реформи (Teodorović *et al.*, 2016). Најбоље праксе у планирању развоја школе укључују стално праћење имплементације (Hopkins, 2007; MacGilchrist & Mortimore, 1997).

Прве студије о имплементацији су биле студије случаја, и то не специфично у области образовања, већ у области других јавних политика, на пример, *Implementation: How great expectations in Washington are dashed in Oakland* (Pressman & Wildawsky, 1973, према Smith & Larimer, 2009). Поред закључака да је имплементација веома комплексна и да се о њој

мало зна, утврђено је и да је, да би се одлуке током спровођења активности доносиле брзо и ефикасно, нужно смањити број тачака у којима се доносе одлуке и дати контролу и ауторитет онима који су најближи самој имплементацији (Smith & Larimer, 2009).

Касније студије су се бавиле креирањем генералних теорија о процесу спровођења неке јавне политике. Мазманијан и Сабатије (1983, према Smith & Larimer, 2009) елаборирали су да постоје три основне перспективе о имплементацији: 1) перспектива центра, тј. у случају образовања – просветних власти, у којој је најбитније како остварити циљеве политике, 2) перспектива „периферије”, тј. у случају образовања – наставника и других запослених у школама, у којој је највећа брига како се адаптирати на ремећење средине и 3) перспектива циљне групе, која се бави питањем како имплементација утиче на њихов живот.

Аутори су такође идентификовали три широке категорије варијабле које утичу на имплементацију: 1) решивост проблема, 2) „уредбене” варијабле, тј. могућност саме мере/политике/промене да уреди имплементацију, и 3) „неуредбене” варијабле, тј. чиниоце који немају везе са суштином саме мере/политике/промене, али утичу на имплементацију (Mazmanian & Sabatier, 1983). У наставку ће бити детаљније представљене ове три категорије.

Категорија 1: Решивост проблема. Тешко решиви проблеми су они који ће се суочити са техничким потешкоћама; подразумевају многоструке, различите активности; имају велику циљну групу; и захтевају пуно промена у понашању и напору имплементатора да реше проблем. Један такав проблем је, на пример, како суштински и квалитетно укључити ученике са сметњама у развоју у наставу, јер задовољава три од наведена четири услова. Уколико желимо да се њиме бавимо, онда је, у односу на неке друге, лакше проблеме, потребно ојачати факторе имплементације из преостале две категорије (Mazmanian & Sabatier, 1983).

Категорија 2: Могућност образовне мере да уреди имплементацију. Постоји већи број чинилаца о којима се може повести рачуна током креирања саме образовне мере како би њено спровођење текло успешно: обавеза да организација која треба да имплементира меру треба да доноси и званичне одлуке у вези са њом; више просветне власти су посвећене остваривању циљева мере; дефинисани су и саопштени јасни и међусобно усаглашени циљеви; постоји адекватна програмска теорија, односно логичка повезаност између предложених активности и циљева; алоцирани су адекватни ресурси; испланирана је добра координација и

подела активности; укључени су и актери ван организације (Mazmanian & Sabatier, 1983).

Категорија 3: Чиниоци средине у којој образовна мера треба да се спроводи су разноврсни: постоје адекватни друштвено-економски и технолошки услови; мера је јавно подржана; ставови циљне групе су наклонени мери; постоји подршка власти; присутни су посвећеност и лидерство оних који воде имплементацију (Mazmanian & Sabatier, 1983).

Анализирајући процес планирања, спровођења и вредновања образовних реформи у различитим земљама, Хадад и Демски (1995) су закључили да при имплементацији треба водити рачуна о следећем:

1. макропланирању на системском нивоу, током којег мора да се сачини генерална мапа пута за промену, као и о њему комплементарном, конкретном микропланирању на локалном нивоу;
2. мобилизацији, обавештавању и придобијању јавне и политичке подршке, као и укључивању актера у фазе планирања и имплементације образовне реформе;
3. постепеном, корак-по-корак приступу имплементацији током којег се учи радећи (енгл. *Learning by doing*) и који дозвољава флексибилност на локалном нивоу, како би имплементација могла да буде прилагођена локалним условима.

Преглед 81 студије о имплементацији превентивних програма за децу и адолесценте у области физичког здравља и развоја, академских постигнућа, употребе наркотика, насиља и различитих друштвених и менталних проблема, изнедрио је 23 фактора распоређена у пет категорија који утичу на процес имплементације (Durlak & DuPre, 2008):

1. Фактори на нивоу заједнице (постоје теорија и емпиријски налази који подупиру промену; политички контекст је повољан; обезбеђено је финансирање; јавне политике су подржавајуће);
2. Карактеристике имплементатора (имплементатори увиђају потребу за променом; опајају користи од промене; имају осећај самоефикасности; компетентни су);
3. Карактеристике промене (промена је компатибилна са мисијом, приоритетима и вредностима организације; промена је прилагодљива преференцама имплементатора и организационој пракси, потребама и вредностима);
4. Организациони капацитети

- а) Општи организациони фактори (радна клима у организацији је позитивна; постоји отвореност за промене; промену је могуће инкорпорирати у постојеће праксе и рутине; изграђени су заједничка визија, консензус и посвећеност);
- б) Специфични организациони фактори (одлуке се доносе заједнички и постижу се партиципативно и „власништво” над променом; сарађује се са другим актерима; комуникација је честа и јасна; задаци и одговорности су адекватно подељени; ефикасно се управља људским ресурсима);
- в) Специфичне улоге имплементатора (лидери промовишу, подржавају и прате имплементацију; постоји „шампион промене”, односно особа или особе које су утицајне у организацији, у које запослени имају поверења и које прикупљају и одржавају подршку за променом међу запосленима; надређене просветне власти подржавају промену);

5. Систем подршке промени (имплементатори су адекватно обучени за спровођење промене, што им подиже самоефикасност; постоје техничка и емотивна помоћ).

Коначно, и најновији прегледи литературе сугеришу сличан скуп фактора имплементације. Након прегледа 18 оквира за имплементацију, Вијене и Понт (2017) предлажу четири кључне димензије о којима треба водити рачуна како би имплементација образовних мера била успешна.

1. Дизајн образовне мере (постоји потреба за образовном мером, односно треба решити неки проблем у образовању; постојећи проблем је логички повезан са предложеним решењем и јасни су циљеви образовне мере и циљна група; образовну меру је могуће спровести у пракси у погледу ресурса, технологије и сл.);
2. Укљученост актера у образовању (идентификовани су кључни актери на које ће утицати образовна мера; узимају се у обзир вредности, интереси и мотивација актера; капацитети имплементатора и њихових организација су довољни да „изнесу” образовну меру; актери су привољени на прихватање мере);
3. Контекст (организационе норме и конвенције, нпр. начини сарадње између наставника и лидерство директора, утичу на спровођење образовних мера, а то је случај и са односима организације са локалним и централним властима; образовна мера је комплементарна

другим постојећим мерама; друштвени трендови, као и економски и технолошки услови такође утичу на спровођење образовних мера);

4. Стратегија имплементације (разрађен је детаљан оперативни план који дефинише: мање и веће циљеве образовне мере; поделу задатака и одговорности; инструменте за спровођење мере; ресурсе; временске рокове; стратегију укључивања актера; и податке који се прикупљају у сврхе праћења и вредновања).

У наведеним листама фактора имплементације приметна је превалентност и важност чинилаца који се тичу имплементатора образовних мера. Према Липском, у *Street-level bureaucracy: An introduction* (Lipsky, 1980, према Smith & Larimer, 2009; Lipsky, 2010): 1) „периферија” (у случају школа – наставници и други запослени) је заправо централна када дође до имплементације; 2) имплементатори<sup>6</sup> нису само „интерфејс” система и корисника, већ су и доносиоци многих конкретних одлука током имплементације. Они се сусрећу са неадекватним ресурсима и условима, непредвидивим и некооперативним крајњим корисницима, нејасним правилима и описом посла и доношењем одлука на лицу места. Постоји природна тензија између оних у центру који желе прихватање званичних циљева политике и оних на периферији који желе аутономију због реалних ситуација са којима се сусрећу на послу (Smith & Larimer, 2009).

Према МекКлинтоку (2007, према Rosenfield & Berninger, 2009), наставници и школе имају своје особености, приоритете и реалности. Доносиоци одлука који желе да спроведу неку реформу морају бити свесни моћних школских рутина и њихове масивне организационе инерције. Школско функционисање је одређено традицијом, ритуалима, конвенцијама, интересима, бирократским процедурама и практичном интелигенцијом (McClintock, 2007 према Rosenfield & Berninger, 2009). У сусрету са променом, школе (наставници) не реагују пасивно на њу, већ могу да:

- суштински спроводе образовну меру;
- симболично спроводе образовну меру;
- отворено или кришом се супротстављају образовној мери (Datnow, Hubbard, & Mehan, 1998).

---

<sup>6</sup> По речима Липског, имплементатори су такозване „бирократе на локалном нивоу” (енгл. *Street-level bureaucrat*).

Чак и кад спроводе образовне мере, школе (наставници) их прилагођавају, односно ко-конструирају (Datnow, Hubbard, & Mehan, 1998). „Важно је запамтити да ко-конструкција није поништавање или негација оригиналног дизајна. Слична је ситуацији у којој архитекта пројектује зграду а онда инжењери и столари на лицу места праве модификације које захтевају простор и услови. Свеукупан дизајн остаје исти, али неминовно долази до тога да столар мора да помери греду или прозор због неочекиваног нагиба терена или немогућности добављача да на време достави жељену компоненту. На крају је битно да визија архитекте, осећај за могуће инжењера и столара и купац имају зграду са којом се радо идентификују” (Stringfield, 2009: 568).

Због оволике важности имплементатора, њихове перспективе (познавање локалних услова, практична искуства, итд.) треба уврстити у фазу стварања образовних мера, а не само покушати да се они придобију за већ готово решење. О овоме ће бити више речи у поглављима о култури промена.

Имплементација образовних мера није једнократан догађај, већ процес, и састоји се из следећих фаза (Fixsen *et al.*, 2005):

- истраживања и усвајања реформе (процењују се потребе и ресурси организације спрам захтева мере и доноси се одлука о усвајању и спровођењу мере);
- успостављања програма (обезбеђују се подршка за реформу и потребни финансијски, људски, просторни и технолошки ресурси, обучавају се запослени);
- ране имплементације (увиђају се тешкоће рада на нечему новом, и због самих новина које промена захтева и због отпора, страхова и инерције запослених);
- пуне имплементације (нов начин рада се потпуно и компетентно спроводи, усмерава и надгледа, процедуре и процеси постају рутински);
- иновирања имплементације (процедуре, процеси и понашања се рафинишу и прилагођавају);
- одрживости (како се имплементатори, извори финансирања, сарадници и услови мењају, треба да се осигура да кључни елементи реформе дугорочно опстану).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Из визуре циклуса образовних политика, само рана имплементација, пуна имплементација и иновирање имплементације би потпали под фазу имплементације.

Суочени са променом, имплементатори пролазе кроз следеће фазе (Rogers, 1983):

- сазнање о иновацији (узнати су са иновацијом и њеним користима и разумеју шта она подразумева);
- убеђивање (формирају позитиван или негативан став о иновацији);
- одлучивање (одлучују да ли да прихвате или не прихвате иновацију);
- имплементација (спроводе иновацију у пракси);
- потврђивање (траже потврду за одлуку коју су донели, али могу променити мишљење уколико су изложени супротстављеним информацијама о иновацији).

Постоје различити имплементациони механизми како би се наставници придобили за квалитетно спровођење образовних мера:<sup>8</sup>

- побољшање капацитета (нпр. обука);
- ургирајући механизми (упозорења, апели);
- ауторитарни механизми (директно наређивање, санкције, рестрикције, захтеви, лиценцирање, инспекција);
- необавезујуће прокламације (декларације мере, добровољни стандарди, публицитет);
- економски механизми (нпр. грантови, зајмови, субвенције, бенефиције) итд.

Наведени механизми могу да адекватно функционишу у неким ситуацијама, али лоше у другим. Секције у делу текста о култури унапређивања баве се механизмима који су оптимални у срединама као што је школа.

У сажетку, постоји мноштво фактора који утичу на имплементацију и о великом броју њих се може водити рачуна у фази планирања, тј. стварања реформе. Образовне мере се могу интерпретирати и администрирати тако да се олакша њихово прихватање и спровођење. Посебно се мора водити рачуна о укључивању и придобијању имплементатора за промене.

---

<sup>8</sup> Неки од набројаних механизма се односе само на образовне политике које долазе са системског, а не школског нивоа, нпр. грантови.

## 2.7. Вредновање

Вредновање је завршни корак у процесу унапређивања. Вредновање је „систематично процењивање активности и/или резултата програма или политике спрам скупа имплицитних или експлицитних стандарда, да би се допринело унапређивању програма или политике” (Weiss, 1998: 4). Кроз вредновање се може видети да ли је осмишљена и спроведена интервенција постигла жељене циљеве, а пуно се може научити и о самом току интервенције и разлозима зашто је успела или не. Коначно, вредновање помаже при одлучивању да ли ће се спроведене мере задржати, модификовати или одбацити.

Постоји више подела вредновања, а главна подела – по намени – је сте подела на формативно и сумативно вредновање (Weiss, 1998).

- Формативно вредновање
  - Спроводи се са циљем да би се предузеле корекције и побољшала образовна мера током спровођења. У формативном вредновању се документује и вреднује процес имплементације, односно проверава се да ли, како и зашто активности предвиђене образовном мером функционишу, као и шта треба да се промени и унапреди. Формативно вредновање може да објасни због чега је нека интервенција успела или није.
  - Формативно вредновање даје одговоре, између осталог, на следећа питања: Да ли се активности спроводе како је планирано? Да ли имплементатори компетентно обављају своје улоге? Да ли су материјали и обуке задовољавајући? Да ли се буџет адекватно троши? Ако се нешто од планираног не дешава како треба, због чега је то тако? Које промене треба да се предузму да би се то десило?
- Сумативно вредновање
  - Дозвољава да се процени успех предузетих активности након одређеног времена од њихове имплементације, односно да се донесе суд да ли је интервенција постигла краткорочне и дугорочне циљеве. Резултати сумативног вредновања дају основ за одлуку о интервенцији – да ли се прекида, да ли се модификује, да ли се наставља и одржава.
  - Сумативно вредновање даје одговоре, између осталог, на следећа питања: Да ли су циљеви постигнути и у којој мери? Да ли је образовна мера ефективна? Које компоненте програма су



најефективније, а које треба да се поправе? Да ли ефекти могу да се припишу интервенцији пре него другим факторима? Да ли је било ненамераваних и негативних ефеката? Да ли су резултати оправдали уложене ресурсе? Да ли програм треба да се настави? Који делови програма треба да се модификују?

Најсажетији опис разлика између формативног и сумативног вредновања дао је, према Скривену, Роберт Стејк (Scriven, 1991, према Weiss, 1994: 31): „Када кувар проба супу, то је формативна евалуација; када је гост проба, то је сумативна евалуација”.

Формативно вредновање се често обавља помоћу квалитативних метода, док се сумативно вредновање више ослања на квантитативне методе. Обе врсте података су битне, као што је и битно знати да ли је интервенција дала резултате, али и како и зашто се то десило.

Вредновање се такође може делити и по фази циклуса јавних политика у којој се одвија. Вредновање процеса (енгл. *Process evaluation*) се обавља током имплементације и њиме се проверава да ли се интервенција одвија по плану. Вредновање исхода и ефеката (енгл. *Outcome evaluation*) се обавља након имплементације и њиме се проверава да ли су циљеви интервенције остварени и да ли се могу приписати интервенцији. Основна разлика између формативног вредновања и вредновања процеса, као и сумативног вредновања и вредновања исхода и ефеката је у томе што се формативно и сумативно вредновање предузимају у сврху доношења одлука: формативно да би се унапредио програм док имплементација траје, а сумативно да би се донела одлука о наставку, модификацији или прекидању програма (Weiss, 1994).

Праћење (енгл. *Monitoring*) је сродан процес којим се интерно и у одређеним интервалима прате индикатори и други „знакови на путу” (нпр. извршавање активности до рока) да би се видело да ли се интервенција одвија према плану. Праћење, за разлику од вредновања, не резултира доношењем вредносног суда о прикупљеним информацијама.

Иако се формативно вредновање одвија углавном током имплементације, а сумативно вредновање након ње, активности вредновања треба испланирати још у фази стварања образовне политике, након прављења логичке матрице. У логичкој матрици су дефинисани индикатори и извори података за активности и циљеве, па се зато на основу ње може даље испланирати прикупљање података и њихово анализирање, као и извештавање и дисеминација налаза вредновања актерима у образовању.

План за праћење и вредновање је водич за избор аспеката образовне мере који ће се вредновати, информација које су потребне за вредновање и избора публике за извештавање о вредновању. Конкретни кораци за креирање плана за праћење и вредновање су следећи (адаптирано са [evaluationtoolbox.net.au](http://evaluationtoolbox.net.au)):

1. Идентификовање корисника вредновања. Корисници могу да припадају различитим интересним групама.
2. Дефинисање питања за вредновање. Питања за вредновање треба да буду фокусирана на више аспеката интервенције (Davidson & Wehipeihana, 2010, према [evaluationtoolbox.net.au](http://evaluationtoolbox.net.au)):
  - а) Фокус на програмској логици: Да ли интервенција прати програмску логику, односно да ли прати узрочно-последични ланац веза описан у првој колони логичке матрице? Да ли је програмска логика валидна, тј. добро заснована?
  - б) Фокус на процесу: Колико добро (квалитетно) је интервенција развијена и спроведена?
  - в) Фокус на главном циљу: У којој мери је интервенција испунила главни циљ? У којој мери се остваривање главног циља може приписати интервенцији? Колико је оно што је постигнуто значајно организацији, крајњим корисницима, имплементаторима, интересним групама?
  - г) Фокус на учењу: Шта је функционисало а шта није? Има ли не-намераваних ефеката?
  - д) Фокус на ресурсима: Да ли је интервенција била ефикасна и исплатива? Да ли је постојала алтернатива која би боље искористила ресурсе?
  - ђ) Фокус на будућности: Да ли је ова интервенција одржива, односно да ли ће промена да траје?
3. Идентификовање питања за праћење. Да би се одговорило на питања за вредновање (корак 2), развијају се специфичнија питања за праћење која дефинишу који подаци ће се скупљати. На пример, за питање за вредновање: Шта је функционисало, а шта није у интервенцији? – могу да постоје три питања за праћење, на пример: Да ли су радионице водиле до повећаног знања наставника? Да ли су ученици радили више домаћих задатака? Да ли су се одржале консултације око приручника? На питања за праћење се идеално

одговара путем индикатора, тј. квантитативних и квалитативних података.

4. Идентификовање индикатора и извора података. За питања за праћење се идентификују индикатори и извори података. За нека питања за праћење – она која се тичу активности и циљева – то је већ урађено у логичкој матрици, а за нека – рецимо, она која се тичу буџета или одрживости – то треба урадити. Постоје разне методе које се могу користити за прикупљање података: тестови знања, упитници, опсервације, полуструктурирани интервјуи, фокус групе, извештаји, записници и слично.
5. Идентификовање особа које су одговорне за прикупљање података, временских рокова и потенцијалних ресурса који ће бити потребни за прикупљање података. Ово редукује нејасноће и помаже да се активности крећу на време.
6. Идентификовање особа које ће да вреднују податке, када ће извештавати о вредновању и коме. Овде се могу укључити интересне групе; формат извештаја о вредновању мора бити прилагођен корисницима вредновања.
7. Ревидирање плана за праћење и вредновање. Када се комплетира план, треба видети који извори података се често понављају да би се развио, на пример, један упитник који може да обједини сва питања од интереса.

Коначно, треба проћи кроз чек-листу и проверити да ли план:

- ставља фокус на најбитнија питања за вредновање и одређену групу корисника;
- обухвата све што треба да се зна да би могла да се донесе смислена процена и став о интервенцији;
- поставља само релевантна питања за праћење и избегава прикупљање непотребних података;
- указује јасно на то како ће се подаци анализирати, користити и извештавати;
- функционише у оквиру буџета и других ресурса;
- идентификује вештине које су потребне да би се подаци прикупили и анализирали.

Формат плана за праћење и вредновање приказан је у Табели 4.

Табела 4. План за праћење и вредновање (адаптирано са [evaluationtoolbox.net.au](http://evaluationtoolbox.net.au))

Питања за вредновање	Праћење						Вредновање		
	Питања за праћење	Индикатори	Извори података	Задужена особа	Рок	Цена	Ко ће бити укључен	Како ће се извештавати	Када ће се вредновати

## 2.8. Одрживост

Иако одрживост, односно дугорочност образовних мера не спада у циклус јавних политика, она је њихов веома важан аспект. Ако нека промена која је планирана, спроведена и вреднована не може да опстане у дужем временском периоду, онда су узалуд у њу утрошени значајни људски и материјални ресурси. Додатно, „пропале” реформе могу да угрозе морал и мотивацију запослених и тако отежају успех будућих реформи.

Према Харгрејвсу и Финку (2000), само три ствари су битне за образовне реформе – да ли реформа има:

- дубину, односно да ли битно и смислено мења учење;
- ширину, односно да ли може да се прошири ван малог броја школа;
- дужину, односно да ли је одржива.

Детерминанте одрживости су:

- континуитет посвећеног и ентузијастичног лидерства у школи;
- регрутовање и задржавање преданих и мотивисаних наставника;
- величина школе;
- контекст школске управе и других образовних политика;
- подршка заједнице.

Реформе могу да постану тродимензионалне ако су фокусиране на истинско учење, не површинске промене, користе школе са примерима добре праксе да унесу промене у култури школа и третирају контекст власти и других образовних политика као веома битан (Hargreaves & Fink, 2000).

О одрживости образовних промена се не зна много, јер се многе не одрже, а и истраживачки циклуси нису толико дуги да би проучавали одрживост (Datnow, Hubbard, & Mehan, 2002). Одрживост је проблематична због разлога везаних за: 1) људе, 2) културу и 3) структуру, који су подробније описани испод (Datnow, Hubbard, & Mehan, 2002).

### 1. Људски разлози

- а) „Субверзија” имплементатора, јер су ирационални, не разумеју намере и суштину реформе, бране своје интересе и не желе да уложе више времена и енергије;
- б) Мањак сензитивности реформатора, јер не разумеју локалне прилике, културу школе, комплексност свакодневног живота

практичара и имају погрешне идеје о томе какве су промене потребне. Уз ово је везана и опортунистичка потрага за реформама због финансирања.

## 2. Културолошки разлози

- а) Практични разлози који спречавају образовну меру да буде имплементирана како је замишљена – наставници жонглирају нове мере са старим рутинама и неизбежно их мењају, „апсорбују” их у своје навике и понашања. Такође, често није одвојено довољно времена да се реформа објасни имплементаторима, да они могу да је анализирају и размотре да ли имају капацитета за њу; другим речима, није обезбеђена подршка имплементатора (енгл. *Teacher buy-in*);
- б) Промене у лидерству и одласку имплементатора; за праву промену је потребно време, а кључни људи можда неће више бити у школи да промену спроведу и испрате;
- в) Сувишно одударање образовне промене од уобичајене филозофије (културе) школе. Вредности и ставови наставника и других запослених у школи су кључне одреднице школске културе. С једне стране, уколико се дубоко укореењена уверења наставника, на пример, око тога какав треба да буде однос наставник–ученик, како се конструише знање или колико ученици могу да постигну, не освесте и не промене, тешко ће доћи до суштинске промене у школи. С друге стране, сувише велика „претња” фундаменталним уверењима наставника може доста да науди одрживости реформе.

## 3. Структурални разлози

- а) Подршка локалне самоуправе, школске управе и Министарства просвете. Потребно је да реформе добију стабилно финансирање / перманентан део буџета и да не буду угрожене другим захтевима, нпр. тестирањем од којег нешто битно зависи (енгл. *High stakes testing*).

Закључци студије о одрживости су следећи (Datnow, Hubbard, & Mehan, 2002).

- Образовне мере које нису почеле аутентично, односно нису обезбедиле да наставници буду придобијени за реформу, скоро никад не могу да буду одрживе.

- Одрживост захтева идеолошку посвећеност промени и „власништво” наставника над променом. Локална адаптабилност и слагање наставника са логиком/теоријом која стоји иза реформе су потребне за „власништво”. Наставници треба да конструишу сопствено значење реформе да би је прихватили.
- Мере које дозвољавају флексибилност су одрживије, јер се лакше прилагођавају локалним условима.
- Мере којима треба пуно ресурса су под већим ризиком од нестабилности. Међутим, свеобухватне промене захтевају много ресурса.
- Мерење успеха мера путем тестирања које има велики значај за ученике (нпр. завршни испит) може да инхибира праву, одрживу промену у школи. Успехе мера треба сагледавати шире, а важно је и знати како реформа утиче на наставнике.
- Образовне политике морају да буду међусобно усклађене да би се одржала промена у школи. „Бомбардовање” наставника или школа разним иницијативама не доприноси одрживости мера.
- Мере које утичу само на део школе имају мали утицај на праву промену.

Према истраживању Јонезаве и Стрингфилда (2000, према Datnow, Hubbard, & Meghan, 2002), реформе су биле одржане у три од осам школа после осам година од имплементације због поклапања културолошке логике реформе и културолошке логике школе, обезбеђивања политичке подршке и интегрисања реформе у свакодневни живот школе.

Фулан (2005, према Browne-Ferrigno, Allen, Maynard, Jackson, & Stalion, 2006) је предложио осам кључних детерминанти одрживости.

- Морална дужност лидера у образовању. Она подразумева широко распрострањено, суштинско уверење у организацији да је учење кључни циљ образовања. Ученик сваке школе мора да има могућности за академска постигнућа и развој потребних личних и друштвених вештина. Ово мора да буде колективан напор.
- Посвећеност промени контекста на свим нивоима. Стварање потенцијала за одрживо унапређивање школа захтева смислену интеракцију унутар и између свих нивоа. Лидери треба да усаде и одрже заједнички морални циљ.
- Хоризонтална изградња капацитета кроз умрежавање. Изградња капацитета, умрежавање и одржавање сарадње између свих актера у

образовању који деле исту визију о будућности омогућавају синергију потребну за одрживе реформе.

- Мудра одговорност и вертикалне везе. Реформе често креирају повезане проблеме на нивоу система који морају да се идентификују и решавају. Разговарање о проблемима и решењима захтева добру комуникацију и транспарентност између различитих нивоа у систему.
- Дубоко учење. Заједничко решавање проблема, испробавање иновација, учење на грешкама, прилагођавање и континуално унапређивање стварају заједничко знање у систему које је неопходно за одрживост.
- Посвећеност и краткорочним и дугорочним резултатима. Поред крајњих циљева, потребно је поставити и мање, краткорочније циљеве како би се добили неки рани резултати реформе, што води њеном одржавању.
- Цикличност активности и одмора. Одржавање промена је успешно понављањем следећег циклуса: повременим интензивним напорима у увођењу промена који су праћени стабилним периодима током којих запослени имају довољно времена за навикавање, прилагођавање и рефлексiju (активност и одмор). Сувише често увођење промена не оставља наставницима време за устаљивање нових пракси, већ ствара фрустрацију и цинизам.
- Полука лидерства. Да би промене биле одрживе, лидерски капацитети на свим нивоима морају да се граде, оснажују и припремају, и то од тренутка кад се о променама тек размишља.

Скоро сви наведени налази о одрживости образовних промена, као и увиди из поглавља о имплементацији образовних мера, великим делом указују на битност људских фактора за успешност било каквих промена у образовању. Због тога је други део књиге посвећен томе како придобити и укључити наставнике, како подићи њихову мотивацију, како створити организацију која учи, другим речима – како изградити културу унапређивања.





### 3. КУЛТУРА УНАПРЕЂИВАЊА

#### 3.1. *Кришике рационалној пристици*

У претходним поглављима је наглашено да рационалан, праволинијски, „тврд“ приступ променама има доста мањкавости. Указано је на то да многе фазе увођења промена, на пример имплементација, зависе од људских, „меких“ фактора, односно вредности, ставова и понашања актера у образовању. Велики број истраживача је аргументовао да људи не праве одлуке само на основу рационалног размишљања (Carnall, 2003; Kirkbride, Durcan & Obeng, 1994; Johnson, 1990; Stacey, 2003, сви према Senior & Fleming, 2006) и да се у рационалним приступима променама заборавља на важност културолошких, политичких и когнитивних димензија организационог живота (Johnson, 1993, према Senior & Fleming, 2006). Према Карналу (2003, према Senior & Fleming, 2006), људи поступају по оном што мисле да је рационално, тј. по сопственој субјективној рационалности.

И у сфери образовања је рационални приступ образовним променама критикован као сувише поједностављен, механистички и нерелистичан (Datnow, Hubbard, & Mehan, 1998). Према Елмору (1996), реформатори школа претпостављају да ће наставници, кад им се предочи и представи добра реформа, почети да је примењују. Међутим, то се не дешава, нити се добре праксе шире саме од себе, нити су добре реформе тражене (Elmore, 1996). Елмор (1996) тврди да су образовне промене често неуспешне јер се у школама оне привидно прихватају, док се суштински ништа не мења; школе су отпорне на промену сржи учења какво се у њима одвија. Слично, Фулан (1982, према Elmore, 1996) каже да школе рутински преузимају на себе (или су им наметнуте) реформе за које немају капацитете (ни индивидуалне ни институционалне) и решавају тај проблем тако што тривијализују реформе, користе другачији језик и мењају површне структуре, а не мењају суштину праксе. Кубан је реформу осликао као ураган: „реформа је као олујни таласи на површини океана – узбуркају воду на малој дубини, али дно океана остане мирно” (Cuban, 1984: 237, према Elmore, 1996).

Према Сенцију (2006), организације су комплексни системи у којима су испреплетани циљеви, активности и структуре. На највећи број исхода у школи снажно утиче тзв. микрополитика школе, односно различите интеракције, идеологије, интереси и моћи актера у њој (Blase & Blase, 2002). Другим речима, да би образовне мере могле да се суштински спроведу, заживе и опстану у школама, неопходно је водити рачуна и о такозваној „људској” страни промена (OECD, 2018). Људи су најбитнији ресурс у организацијама и побољшање и ојачавање односа између њих су кључни (Fullan, 2007). Промене ће бити могуће једино уколико се препознају и уваже осећања, потребе и аспирације људи у организацији, процеси који их везују једне за друге и структуре и системи који се опире променама (Senior & Fleming, 2006). Такође се не смеју занемарити културолошки и политички процеси који доприносе устаљеним организационим рутинама, тј. „начину на који ми овде радимо ствари” (Senior & Fleming, 2006: 341).

Имајући у виду комплексност и важност вредности, ставова и понашања људи, као и организационе културе, за промене у организацијама, у наредној секцији ће бити конкретније представљене неке од теорија промена које се могу искористити и применити у школама када се осмишљава и реализује унапређивање квалитета рада школа. Затим ће уследити секције о мотивацији запослених и принципима бихејвиоралне економије, како би се представили додатни начини којима се могу увећати шансе да промене у школама буду успешне. На овај начин ће се обухватити главни аспекти културе унапређивања из Обухватног оквира за ефективно унапређивање школа Кримерса и сарадника (2007): интерни притисак да се школа унапреди, заједничка визија, спремност да се постане организација која учи / рефлексиван практичар, усавршавање и сарадња са колегама, историјат унапређивања у школи, „власништво” над променом, посвећеност и мотивација и лидерство.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Преостали аспекти културе унапређивања из Обухватног оквира за ефективно унапређивање школа Кримерса и сарадника (2007) – аутономија коју школе користе, стабилност радне снаге (нема честих промена запослених) и време дато за предузимање стратегија за унапређивање – нису обрађени у овој књизи јер доста зависе од системских решења у образовању, не само од школа и онога што школе могу да предузму.

### 3.2. Теорије промена

Теорије промена људи и организација се налазе „под капом” области организационог развоја; према Камингсу и Ворлију (2005: 1, према Senior & Fleming, 2006), „организациони развој представља систематску примену и трансфер знања из бихејвиоралних наука у развој, унапређивање и ојачавање стратегија, структура и процеса који воде организационој ефикасности”.

Прва од многобројних теорија промена у организацијама које су предлагане током претходних деценија јесте Левинова теорија промена. Она припада фазним теоријама промена које су обележиле ране приступе променама у организацији.

Према Левиновој теорији промене (Burnes, 2019; Kritsonis, 2005; Robbins & Judge, 2015), постоје силе која гурају особе у смеру промене и силе које одвлаче особе од промене. Када су ове силе избалансиране, понашање је стабилно („замрзнуто”). Промене се дешавају у три фазе: 1) одмрзавање, 2) промена, 3) замрзавање (енгл. *Unfreezing–Change–Refreezing*).

1. Одмрзавање је проналажење начина да се људи ослободе претходних вредности, ставова или понашања који су на неки начин били контрапродуктивни. Оно је потребно како би се превазишли индивидуални отпори и конформизам групе. Одмрзавање се дешава ако се повећају подржавајуће силе које гурају људе у смеру промене, смање ометајуће силе које држе људе даље од промене или ако се комбинује и једно и друго.
2. Промена је процес током којег се усвајају нова понашања, вредности или ставови који су на неки начин пожељнији.
3. Замрзавање се односи на успостављање новог баланса између сила, односно утемељивање промене као нове рутине. Без замрзавања, промена ће бити кратког века.

По аналогији која се везује за Левинову теорију промене, коцка леда би се управо на овај начин могла претворити у ледену куглу: одмрзавањем, променом облика калупа и поновним замрзавањем.

Знајући да постоје засебне фазе модела, лидери треба да испланирају начин на који треба приступити променама. Веома је битно да се анализирају подржавајуће и спутавајуће силе пре покретања промена. (За то, на пример, може да послужи SWOT анализа.) У контексту школа:

1. Одмрзавање може да се деси ако лидери у школама укажу на неодрживост садашњег стања ствари, на пример оценом на спољашњем вредновању или оценама за одређене индикаторе у Стандардима квалитета рада школа, лошим успехом ученика, бројем изостанака ученика, опадањем броја ученика у школи и слично. Потребно је иницирати отворене разговоре о томе шта функционише или не функционише у школи, заједнички препознати проблеме и размишљати о могућим решењима. Требало би „продрмати” запослене и охрабрити их да преиспитају своје досадашње праксе, ставове и вредности. Иако ова промишљања могу да буду нелагодна јер избацују запослене из зоне комфора, она су неопходна јер креирају мотивацију за промену, односно трагање за новим балансом. Саму промену је потребно добро испланирати и уверити се да у организацији постоје капацитети да се она изнесе (на пример, да су наставници обучени и компетентни). Запослени треба да буду укључени у осмишљавање промене.
2. Промена се дешава када запослени активно примењују нова понашања, на пример нове наставне методе, нов начин оцењивања, нов начин рада актива. У овој фази је потребно слушати запослене и њихове опсервације о проблемима имплементације. Пожељно је уклонити неке препреке (на пример, усагласити распоред или обезбедити просторију како би чланови актива могли да се несметано договарају) или извршити одређена мања прилогађавања промене која не нарушавају њену суштину. Такође је потребно уверавати запослене да ће им промена донети добробити, ојачавати њихову самоефикасност и охрабрити њихово укључивање у додатно унапређивање аспеката промене. Запослени треба да имају поверење у управу и да од ње добијају сталну подршку.
3. Задржавање мора да води институционализацији промене кроз формалне и неформалне процедуре, на пример: сада се састанци одвијају на овај (другачији) начин, сада на овај (другачији) начин пишемо извештаје, сада смо елементе промене уградили у школски развојни план или у нови правилник и слично. Промена више није промена, већ се „живи”, тј. постала је део свакодневних, рутинских понашања у школи. Организација је опет у балансу (до следеће промене), нема нелагодности и постоји нов осећај стабилности.

На индивидуалном нивоу, људи пролазе кроз сопствену криву суочавања са променом (енгл. *Coping mechanism*, Carnall, 2003, према Burnes, 2009). Ова крива се састоји од пет фаза (Carnall, 2003, према Burnes, 2009).

1. Порицање. Када се прво промена уведе, најчешћа реакција људи је порицање да је промена потребна.
2. Одбрана. Када људи схвате да се промена заиста дешава и да не могу да је зауставе, осећају се депресивно или одбачено. Овај осећај може да прерасте у дефанзивно понашање којим људи могу да оправдавају старе праксе и инсистирају да нови начини не одговарају њиховом послу.
3. Одбацивање. У овој фази људи схватају да ће се промена десити и да ће утицати на њих. Схватају да треба да се прилагоде новој ситуацији, па почињу да одбацују стара понашања. Прихватају чињеницу да оно што су практиковали у прошлости није више одговарајуће у садашњој ситуацији.
4. Прилагођавање. Људи почињу да се понашају у складу са променом и адаптирају своја понашања. Међутим, и промена мора да се прилагоди контексту, односно запосленима и условима у којима они раде. Битно је нагласити да су између ове и претходне фазе запосленима перформансе и самопоуздање на најнижем нивоу и да мисле да промену није ни требало предузимати. Посао је лидера да води рачуна о овим осећањима и адекватно на њих реагује.
5. Интернализација. Промена постаје потпуно оперативна и нова понашања и активности су потпуно развијени. Нови начини рада су уграђени у свакодневно функционисање организације, постају нова рутина. Психолошки, људи више не мисле о промени као о нечему новом већ о нечему што је уобичајено и нормално.

Приметно је да се ова крива суочавања са променом поклапа са Левиновим циклусом одмрзавање–промена–замрзавање: фазе 1–3 одговарају одмрзавању, фаза 4 промени и фаза 5 замрзавању (Burnes, 2009).

Други утицајан фазни модел промена је Котеров (Kotter, 1996), у којем постоји осам корака.

1. Стварање осећаја ургентности. Осећај мира и задовољства не подстиче људе на акцију, док ургентност може да створи мотивацију за промену. Слично као код Левинове фазе одмрзавања, потребно је запосленима указати на тренутно лоше стање и покренути искрене

разговоре о проблемима који постоје у организацији, као и убедити их у користи које ће промена донети. SWOT анализа може да укаже на слабости у организацији и препреке са којима се она суочава, али и на јаке унутрашње стране и шансе у њеном окружењу које јој иду на руку и које треба искористити. Такође, последице из дрвета проблема могу да се искористе да дочарају суморну слику будућности која може да се деси уколико се стање у организацији не побољша и на тај начин генеришу мотивацију запослених за промене. Коначно, запосленима може да се укаже на незадовољство клијената одређеним аспектима организације који треба да се мењају. У случају школе то би могли да буду резултати анкете за ученике који показују неадекватност традиционалних метода наставе и одсуство когнитивне активације ученика на часовима, или налази фокус групе родитеља о томе да њихова деца уче лекције напамет и да су им домаћи задаци непрегледани. Такође, могуће је организовати и разговоре са представницима локалне заједнице и школске управе како би се ојачали аргументи за промене. Према Котеру, да би промена била успешна, велика већина људи у организацији треба да буде придобијена за промену.

2. Формирање водеће коалиције. У данашњем „брзом” свету није реалистично да једна особа има довољно времена, енергије и компетенција, као и репертоар различитих приступа, да приволи све запослене на промену. Потребно је да лидер направи јак тим од утицајних, кључних људи у организацији којима други верују и који могу да убеди остале запослене да је промена неопходна. Додатно, у тиму треба да буду заступљене различите тачке гледишта које су релевантне за промену. На пример, уколико се ради о промени наставе у читавој школи, у тиму би место требало да нађу и стручни сарадници и наставници разредне наставе и наставници предметне наставе (неколико различитих предмета) који имају тежину у колективу. Треба радити и на стварању духа заједништва и међусобном поверењу у оквиру ове водеће коалиције. Иако овај тим не мора да буде формалан, у нашем образовном систему је Педагошки колегијум школе по закону дужан да помаже директору у педагошким пословима, тако да он представља добар избор за водећу коалицију, посебно ако се у школи већ водило рачуна о томе да руководиоци разних школских тела – чланови Педагошког колегијума – буду особе са високом експертизом, утицајем и поштовањем међу колегама.

3. Стварање визије и стратегије. Јасна визија помаже запосленима да виде у ком смеру организација треба да се креће, мотивише их на акцију и координише акције свих запослених. Није ни ауторитарна нити сувише детаљна/микроменаџерска. Такође, разликује се од стратегије и планова: визија осликава пожељну будућност, стратегија представља логику начина на који визија може да се постигне (дрво решења и логичка матрица могу да помогну при прављењу стратегије), док планови описују кораке и рокове путем којих ће се стратегија спровести. Лидери треба да осмисле визију која је довољно имагинативна, пожељна, јасна, реалистична, флексибилна и комуникативна. Визију треба лако објаснити и често о њој говорити.
4. Континуирано преношење визије. Права моћ визије долази када велика већина запослених зна њен смер и циљ. Лидери и водећа коалиција о визији треба да причају јасно, једноставно, често, у разним форматима (вербалним, визуелним, писаним) и различитим приликама. Такође је битно да сами лидери дају пример посвећености визији тако што ће водити примером, односно делати у складу са визијом, не само причати о њој. Веома је важно слушати запослене и са њима имати двосмерну комуникацију о визији. Коначно, битно је да се визија пренесе на друге аспекте функционисања организације, на пример, у случају школа – на избор програма стручног усавршавања и вредновање рада наставника.
5. Оснаживање запослених за укључивање и акцију. И када су запослени придобијени за акцију, није нужно да ће до промене доћи, односно да ће запослени почети другачије да се понашају и раде. Као што је раније речено, имплементација је фаза која је кључна за успех интервенције. Могуће је да запослени немају потребне компетенције, да се јављају одређени отпори и да постоје структуре и/или процеси у организацији који стоје на путу промене. Лидери би требало да раде на отклањању ових препрека. На пример, у школама, запослени могу да кроз обуке унапреде своје компетенције да спроводе промену. Они који се опиру промени треба да се саслушају и њихове бриге експлицирају да би се заједнички нашло адекватно решење. Структуре и процеси, рецимо школски правилник, начин на који се држе састанци, рад тимова или проток информација у колективу, треба да се модификују тако да не спречавају већ помажу промену.
6. Стварање краткорочних успеха. Да би се промена одржала и заживела, потребно је креирати видљиве, краткорочне успехе. Они дају



„ветар у леђа” промени, уверавају проponente промене да су на правом путу и да могу да се мало опусте, дају прилику за фино штеловање промене, опонентима ускраћују могућности за критику, дају повратне информације о ефектима промене у реалном контексту и граде даљу подршку за промену. У школама, на пример, ако је главни циљ побољшање оцена ученика и њихових резултата на завршном тесту, онда треба зацртати и конкретније, мање циљеве, на пример више ученика на допунској и додатној настави до тромесечја, више задатих домаћих задатака до полугодишта и више спроведених сати стручног усавршавања у школи у наредна два месеца.

7. Консолидовање резултата и генерисање даљих промена. Многе промене пропадну јер се прерано попусти са притиском и сувише се брзо у организацију врате с једне стране мир и задовољство, а с друге стране стари отпори промени. У организацијама у којима пуно тога зависи од много људи може бити компликовано да се промена одржи. Добри лидери и водеће коалиције треба да користе брзе и видљиве успехе да уведу још аспеката промена, не мање, и да поставе даље циљеве. Промене се могу направити у тимовима и могу се укључити нови запослени. Може се потенцирати важност заједничких напора.
8. Усидравање промене у културу институције. Коначно, да би промене опстале, морају да буду уграђене у културу организације, морају да постану део рутинских, свакодневних послова, видљиве свуда. Лидери морају да наставе да подржавају промене и да потенцирају да су резултати последица успостављене промене. Приправници треба да се бирају тако да се уклапају у нову визију и промене, а запослени који промовишу промену да се препознају и уваже. И даље треба пуно причати са запосленима и промовисати промену.

Критике фазних теорија промене су следеће. Левинов трофазни модел организационих промена је критикован да је сувише поједностављен и механистички у свету у којем је промена континуалан и отворен процес, да се односи само на инкременталне и изоловане промене а не на радикалне, да игнорише улогу моћи, конфликта и политике у организацијама и да промовише промене са врха надоле (енгл. *Top-down*) и игнорише ситуације које захтевају промене одоздо нагоре (енгл. *Bottom-up*) (Burnes, 2004). Међутим, постоје и одговори на ове критике, па је Левинов модел организационе промене наставио да буде присутан у области организационог развоја (Burnes, 2004). Критике Котеровог модела

указују да занемарује потребу да се потреба за променом анализира, да је линеаран и прескриптиван и да се сувише ослања на лидерство као главну полуку промене, занемарујући политичке и финансијске аспекте (Bucciarelli, 2015).

Булок и Батен (1985, према Burnes, 2019), након прегледа преко 30 теорија промена, синтетисали су четворофазни, интегрисани модел промена. Он се састоји од фазе истраживања (енгл. *Exploration phase*) у којој се освешћује потреба за одређеном променом, фазе планирања (енгл. *Planning phase*) у којој се дијагностикује проблем и убеђују кључни актери у потребу за променом, фазе акције (енгл. *Action phase*) у којој се спроводе испланиране промене и води рачуна о подршци за промене и фазе интеграције (енгл. *Integration phase*) у којој се консолидује и стабилизује промена у организацији и подржавају нова понашања запослених (Bullock & Batten, 1985, према Burnes, 2019).

Друге проминентне теорије у области организационог развоја су теорије које промовишу организационо учење као начин да се организације трансформишу. Оне, као и велики део области организационог развоја, нису фокусиране на конкретне, поступне кораке кроз које организација треба да прође да би се усвојила и институционализовала специфична промена, већ на изградњу сталног капацитета организације да се мења набоље, што ће се десити уколико њени запослени размишљају о сопственим праксама, преиспитују своје вредности и ставове, сарађују, експериментишу и освешћују потребу за променама.

Питер Сенци (2006) је у својој утицајној књизи *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization* описао организације које уче. Да би организација постала организација која учи, треба да прихвати пет дисциплина (Senge, 2006):

1. Запослени треба да буду посвећени унапређивању сопствених капацитета и компетенција и мотивисани да постају бољи током читавог живота. Овакве особе стално преиспитују и појашњавају своју визију и циљеве и фокусирају своју енергију. Имају жељу да достигну своје највише аспирације. Организације треба да здушно подрже интелектуалну стимулацију и развој запослених јер од њих зависи организационо учење и напредак.
2. Ментални модели свих запослених треба да се експлицирају и размотре јер они утичу на њихова понашања и ставове. Уколико желимо да усвојимо нове праксе, морамо да променимо менталне моделе

који нас коче, а то можемо да урадимо ако прво остваримо увид у сопствена тацитна уверења, претпоставке, генерализације и идеје о томе како свет функционише, отворимо их ка другима и онда их заједнички преиспитамо.

3. Потребно је изградити заједничку визију, циљеве и вредности како би могла да се обезбеди посвећеност запослених дугорочном раду и резултатима. Не треба тражити послушност, већ стварну укљученост запослених и заједнички рад ка дељеном, заједничком циљу.
4. Тимско учење је потребно јер је оно „јединица учења” у организацији; уколико тимови не уче, онда ни организација не учи. Кроз дијалог се у тиму претпоставке запослених стављају са стране и започиње заједничко размишљање које дозвољава тиму да дође до квалитетнијих увида и оптималних решења до којих запослени не би могли да дођу самостално.
5. Пета дисциплина је системско размишљање које интегрише све преостале дисциплине. „Системском размишљању су потребне дисциплине грађења заједничке визије, менталних модела, тимског учења и личне посвећености усавршавању да би остварило свој потенцијал. Изградња заједничке визије обезбеђује дугорочну посвећеност. Ментални модели се фокусирају на отвореност потребну да би се открили дефицити и кратковидости у нашем тренутном виђењу света. Тимско учење развија вештине групе људи да гледају велику слику и изађу из индивидуалних визура. Лична посвећеност усавршавању гаји мотивацију да континуирано учимо како наше активности утичу на наш свет” (Senge, 2006: 8).

Концепт организације која учи почива на претпоставци да постоји више врста учења. Аргирис и Шон (1978, према Burnes, 2019) су описали:

1. Учење у једнострукој петљи (енгл. *Single-loop learning*) или адаптивно учење које је оријентисано ка решавању проблема или постизању циља у оквиру постојећих пракси, политика и понашања у организацији.
2. Учење у двострукој петљи (енгл. *Double-loop learning*) које је оријентисано ка ширим и дубљим процесима којима се преиспитују саме вредности, норме и праксе организације. У овој врсти учења се разматра реконструкција неких основних аспеката организације, нпр. да ли организација треба да буде мање хијерархијска и више отворена ка околини.

3. Учење у трострукој петљи (енгл. *Triple-loop learning*) које је оријентисано на преиспитивање саме визије и сврхе постојања организације; постављају се питања о томе да ли је фокус организације на правим стварима и да ли организација треба и може да се радикално трансформише.

И у области образовања је разматрано како треба приступити променама. Према Фулану (2006), кључно за стратегију промене је следеће:

1. Фокус мора да буде на постизању мотивације запослених; све остало набројано представља начине да се она постигне. Мотивисаност не може да се оствари у кратком року, али мора да се некако „достигне” у одређеном временском периоду. Међу кључним одредницама мотивације су морална сврха, изградња капацитета, ресурси и подршка лидера и колега.
2. Капацитети запослених треба да се унапреде заједно са резултатима који се од њих очекују. Када се нагласак превасходно ставља на постизање резултата и одговорност запослених за обављен посао (енгл. *Accountability*), производи се негативан притисак на њих који не мотивише. Међутим, уколико је нагласак првенствено стављен на изградњу капацитета запослених, онда је фер да се од њих очекују висока постигнућа (то је позитиван притисак). Такође, што се више користе праведни методи у процени постигнутог – поређење са сличним школама, ослањање на вишегодишње податке и слично – а и пружа подршка када се они не постижу, то је мотивација, тј. интерна одговорност наставника већа.
3. Наставници треба да уче дугорочно, у контексту својих учионица и наставе, када их посматрају њихове колеге које имају сличне проблеме (Elmore, 1996, према Fullan, 2006).
4. Треба обезбедити позитивне шире промене у систему (нпр. повезаност и сарадњу школа и виших инстанци да би се провомисале изградња капацитета и мотивације) и треба се отарасити негативних системских утицаја (нпр. синдикалних питања и конфликта између наставника и власти, непотребне бирократије и управљачких проблема).
5. Треба тежити рефлексивној активности. Према Фулану (2006: 10), „заједничка визија и власништво [над променом] су више исход него предуслов квалитетног процеса”. Понашања се често мењају пре

уверења. Према Дјуију, ми учимо радећи и истовремено размишљајући о раду. Слично важи и за лидерство: треба да буде научено, али не само радом, већ радом и размишљањем о раду (Mintzberg, 2004, према Fullan, 2006).

6. Сва три нивоа – школе (и заједнице), општине (и школска управа) и држава – треба да буду укључене у промене. Ови нивои се не могу сасвим подударати у жељама, очекивањима и активностима, али између њих морају да постоје повезаност и међусобни позитивни утицаји.
7. Веома је важно осигурати посвећеност, упорност и флексибилност у „остајању на добром путу”. Пошто ће се, дугорочно, сигурно наилазити на тешке периоде током промене, потребне су упорност и флексибилност, односно резилијентност.

Такође, према Фулану (2001):

- циљ није унети највише иновација;
- није довољно имати најбоље идеје;
- пад резултата и самопоуздања када се проба нешто ново (енгл. *Implementation dip*) треба да се уважи, не треба се бојати да се ускочи у нешто ново;
- отпор треба редефинисати као потенцијално позитивну силу;
- потребна је промена културе;
- није потребна чек-листа, већ сложеност.

Коначно, „реформа није само реализација најновије образовне политике. Реформа подразумева промену култура одељења, школа, школских управа, универзитета, и тако даље. Много више ствари чини образовну промену него што то већина људи схвата” (Fullan, 2007: 7). Реструктурисање школа и образовања је релативно једноставно, рекултурација није. Да би промена била суштинска и дуготрајна, побољшање и ојачавање односа између главних актера су кључни (Fullan, 2007).

### 3.3. Мотивација запослених

С обзиром на то да унапређивање квалитета рада школа у великој мери зависи од вредности, ставова и понашања запослених, од велике је важности размотрити шта и на који начин генерално покреће запослене да буду предани послу, ентузијастични и одлучни да постижу високе резултате. Овакви запослени ће бити предузимљиви и отворени за промене. Мотивација запослених, једна од најчешће проучаваних тема у области организационог понашања, један је од три кључна фактора високих перформанси на послу<sup>10</sup> (Mitchell, 1982; Porter & Lawler, 1968, оба према Bauer & Erdogan, 2010). Протеклих деценија је било предложено више теорија мотивације запослених.

Мотивационе теорије базиране на потребама кажу да је мотивација последица жеље да се задовоље урођене потребе (Bauer & Erdogan, 2010; Buchanan & Nuczynski, 2019).

1. Масловљева Теорија хијерахије потреба описује пет категорија људских потреба – физиолошке потребе, потребу за сигурношћу, потребу за припадношћу, потребу за поштовањем и потребу за самоостварењем и развојем (Maslow, 1943, према Bauer & Erdogan, 2010; Robbins & Judge, 2015). Оне су хијерархијски рангиране. Прва четири нивоа мотивишу људе када нису постигнути, односно не мотивишу након што се потреба задовољи. Међутим, када се постигну развојне потребе, оне могу постати још јаче. Када се достигне одређени, задовољавајући ниво развојних потреба, долази се до самоактуализације. У контексту посла потребе се могу тумачити на следеће начине:

- а) Физиолошке потребе: кроз посао се обезбеђују средства за живот, стан, храна;
- б) Потреба за сигурношћу: запосленом треба повећати сигурност на послу (нпр. пензијско осигурање, здравствено осигурање, безбедност на послу, сигурност запослења, психолошку сигурност, успешно пословање организације, итд.);
- в) Потреба за припадношћу: потребно је креирати пријатељско окружење, охрабрити сарадњу, пружање подршке и позитивне интеракције између запослених, обезбедити добру комуникацију, омогућити припадност групи и осећај заједништва, итд.

---

<sup>10</sup> Преостала два фактора су способност, односно поседовање знања и вештина, и средина која подразумева адекватне ресурсе, информације и подршку да би се урадио одређени посао.

- г) Потреба за поштовањем: запосленом је потребно давати престижна задужења, нудити прилике за унапређење, одавати јавна признања за постигнуто, итд;
- д) Потреба за самоостварењем: запосленом треба омогућити аутономију одлучивања на послу и самосталност у раду, пружати могућности да се докаже на интересантним, високостручним, одговорним и захтевним задацима, обезбедити могућности за усавршавање и достизање његових потенцијала, итд. (Bauer & Erdogan, 2010; Robbins & Judge, 2015).
2. ERG теорија је модификација Масловљеве хијерархије (Alderfer, 1969, према Bauer & Erdogan, 2010). Пет категорија је сведено на три: постојање, односи, развој (енгл. *Existence, Relatedness, Growth*). Потребе нису хијерархијски постављене.
3. Двофакторска теорија (Herzberg *et al.*, 1959, према Bauer & Erdogan, 2010; Robbins & Judge, 2015) разликује факторе због којих су људи незадовољни на послу (тзв. хигијенске факторе који спречавају појаву незадовољства као што су плата, сигурност посла, политика организације, услови рада и слично) и факторе који суштински мотивишу на бољи рад, који су интринзично мотивишући (тзв. мотиваторе као што су постигнуће, могућност за усавршавање и напредовање, поштовање, занимљивост посла, одговорност, углед, итд.). У контексту посла је потребно побољшавати хигијенске факторе како би се спречило незадовољство, а да би се осигурала стварна мотивација, потребно је повећавати одговорност запослених, давати им аутономију да доносе одлуке и обављају посао, дати им занимљив посао и признање, као и обезбедити могућности за лични и професионални развој (Bauer & Erdogan, 2010; Robbins & Judge, 2015).
4. Теорија потреба (енгл. *Theory of acquired needs*) каже да особе поседују стабилне и доминантне предиспозиције за: висока постигнућа и успех, афилијацију са другима или поседовање моћи (McClelland, 1982, према Bauer & Erdogan, 2010; Robbins & Judge, 2015). У контексту посла, лидери треба да разумеју доминантне предиспозиције својих запослених да би их мотивисали. Особе које имају високо изражену потребу за постигнућем вероватно могу бити мотивисане постављањем одређених циљева. Особе које имају потребу за афилијацијом са другима могу бити мотивисане да задобију поверење и одобрење колега и надређених. Особе које имају потребу за моћи

могу бити мотивисане остваривањем утицаја над колегама (Bauer & Erdogan, 2010).

5. Теорија самодетерминације (енгл. *Self-determination theory*) постулира да особе имају основне психолошке потребе за аутономијом, компетенцијом и повезанošћу (Deci *et al.*, 2017; Ryan & Deci, 2017, оба према Buchanan & Huczynski, 2019; Robbins & Judge, 2015). Када су наши поступци и активности базирани на нашим сопственим изборима и жељама, када осећамо да владамо околином и имамо жељу да развијемо нове способности и када нас други прихватају, воле и брину о нама, тада нам расту мотивација, осећај благодети и перформансе (Buchanan & Huczynski, 2019).

Мотивационе теорије базиране на процесима ослањају се на рационалне менталне процесе, реакције и изборе запослених као кључ за разумевање њихове мотивације (Bauer & Erdogan, 2010; Buchanan & Huczynski, 2019).

1. Теорија праведности (енгл. *Equity theory*) – запослени ће бити мотивисани ако виде да се обавезе и награде дистрибуирају неправедно (Adams, 1963, 1965, према Bauer & Erdogan, 2010; Buchanan & Huczynski, 2019; Robbins & Judge, 2015). Перцепције о праведности се стварају поређењем односа уложеног и добијеног за себе и односа уложеног и добијеног за референтну особу. Уколико су ова два односа једнака, онда имамо осећај праведности. Уколико је наш однос већи, имамо осећај преплаћености, а уколико је мањи – потплаћености (Bauer & Erdogan, 2010; Buchanan & Huczynski, 2019; Robbins & Judge, 2015). Битно је да лидери буду конзистентни и третирају запослене сразмерно уложеном раду.
2. Теорија очекивања (енгл. *Expectancy theory*) – запослени су мотивисани када верују да ће њихов труд водити до виших перформанси (очекивање), да ће више перформансе водити до одређених исхода (инструменталност) и када су постигнути исходи њима пожељни (валенца) (Vroom, 1964, према Bauer & Erdogan, 2010; Buchanan & Huczynski, 2019; Robbins & Judge, 2015). Лидери треба да се увере да запослени имају потребна знања и вештине, да обезбеде да средина омогућава постигнуће и да охрабре запослене да ће њихов труд довести до виших перформанси. Такође, постигнуће треба наградити; награде треба да буду виђене као праведне од стране запослених (Bauer & Erdogan, 2010).



3. Теорија појачавања (енгл. *Reinforcement theory*) – понашање зависи од последица (Skinner, 1950, према Bauer & Erdogan, 2010; Robbins & Judge, 2015). Везивањем награда за пожељна понашања и кажњавањем нежељених понашања, лидери могу да појачају учесталост жељених понашања. Похвала када се уради нешто добро је вероватно ефектнија од кажњавања када се уради нешто лоше. Такође, награђивање и кажњавање морају да буду сразмерни труду или грешци, а исто тако дисциплиновање треба да буде правовремено, тј. не треба пуно времена да прође између грешке и казне. Важно је конкретно документовати понашање пре награђивања и кажњавања, јер то доприноси праведности и транспарентности (Bauer & Erdogan, 2010).
4. Теорија постављања циљева (енгл. *Goal-setting theory*) једна је од нај-утицајнијих теорија мотивације. Према тој теорији, добро и јасно дефинисани циљеви на послу мотивишу запослене да их остваре (Locke & Latham, 1990, према Bauer & Erdogan, 2010; Buchanan & Huczynski, 2019; Robbins & Judge, 2015). Циљеви, да би били мотивишући, треба да буду изазовни и SMART циљеви. Овакви циљеви мотивишу јер:
- а) усмеравају запослене и фокусирају њихове напоре;
  - б) запосленима уливају енергију и помажу им да истрају у послу;
  - в) представљају запосленима изазов који им, кад се савлада, даје осећај остварености и испуњености;
  - г) терају запослене да размишљају дивергентно и осмисле иновативне начине за остваривање циља (Bauer & Erdogan, 2010, Robbins & Judge, 2015).

Додатно, у постављању циљева треба да учествују и сами запослени, а потребно је и да запослени имају повратну информацију о исходу претходно постављених циљева (Buchanan & Huczynski, 2019; Robbins & Judge, 2015). Коначно, циљеви ефективније мотивишу када су им запослени посвећени. Посвећеност циљевима се постиже ако се запослени јавно посвете постизању циља, ако имају подржавајући однос са надређеним, ако сами учествују у постављању циљева и ако су награђени за раније постигнуте циљеве (Bauer & Erdogan, 2010).

С друге стране, лоше осмишљени циљеви могу да закоче учење, на пример када запослени немају знања и вештине да их спроведу; у том случају се треба преоријентисати на то да циљ буде учење запосленог, а не постизање првобитног циља. Такође, лоше осмишљени

циљеви могу да спрече адаптабилност која је потребна за непредвиђене ситуације, искључе друге послове и активности који су важни али не могу лако да се мере и охрабре неетично понашање (Bauer & Erdogan, 2010).

У организацијама индивидуални циљеви треба да буду усклађени са организационим циљевима (енгл. *Management by objectives*). Другим речима, као што је у организацији битно да се, на основу визије, развију циљеви који се потом имплементирају, прате и вреднују, тако је и битно да се „ситнији” циљеви који проистичу из организационих циљева доделе телима у организацији и на крају запосленима и да се исто развију у плану и потом спроводе, прате и вреднују (Bauer & Erdogan, 2010; Robbins & Judge, 2015).

Мотивисање запослених се може постићи и кроз обогаћивање, дизајнирање и обликовање самог посла.

У Моделу карактеристика посла (енгл. *Job characteristics model*, Hackman & Oldham, 1974, Hackman *et al.*, 1975, према Bauer & Erdogan, 2010; Buchanan & Huczynski, 2019; Robbins & Judge, 2015), пет кључних аспеката посла могу повећати мотивацију запослених:

1. разноврсност вештина потребних за посао;
2. идентификовање са послом, односно колико читав посао (од почетка до краја) зависи од запосленог;
3. осећај да је посао значајан, колико утиче на друге;
4. аутономија у одлучивању о томе како да се посао уради;
5. повратне информације које се добијају о перформансама.

Другим речима, послови са наведеним карактеристикама имају висок мотивациони потенцијал (енгл. *Motivating potential score*). Према Моделу карактеристика посла, ових пет кључних димензија посла воде ка томе да запослени виде свој посао као смислен, вредан и сврсисходан, да се осећају одговорно за исходе и да имају увид у свој учинак. Ово даље води до унутрашње мотивације, бољих перформанси, задовољства послом, мање одсуствовања са посла и мање мењања послова. Важно је нагласити да пет кључних димензија посла нису објективне карактеристике посла, већ су субјективне перцепције запосленог. Запослени који имају јаку потребу за развојем, самопоштовањем и самоостварењем (енгл. *Growth need strength*) боље реагују на послове са високим мотивационим потенцијалом (Bauer & Erdogan, 2010; Buchanan & Huczynski, 2019).

У наставничкој професији се лако могу идентификовати поменуте пожељне карактеристике посла. За наставнички посао су потребне многобројне компетенције, од оних за управљање разредом, подучавање и предмет, до интерперсоналних, комуникативних и организационих компетенција. Посао наставника у великој мери зависи од наставника, односно он је задужен за целокупну реализацију наставе свог предмета, а делимично је задужен и за разноврсне послове у школи. Значај наставничког посла у образовању и васпитању нових генерација је немерљив. Педагошка аутономија наставника је велика, а нешто је мања у оквирима школе, мада и даље значајна, јер наставници могу да организују разноврсне ваннаставне и ваншколске активности, учествују у пројектима и предлажу иновације у раду школе. Коначно, повратне информације о наставничком учинку се могу добијати од ученика, родитеља, директора и стручне службе. Директори школа би требало да максимизују ове могућности које пружа наставнички посао да би увећали његов мотивациони потенцијал.

У моделу карактеристика посла, аутономија и повратне информације су најбитнији аспекти; ако нечијем послу недостају аутономија или повратне информације, без обзира на друге компоненте – разноврсност вештина које посао носи, идентификацију са послом и значај посла – мотивациони потенцијал посла ће бити низак (Bauer & Erdogan, 2010; Buchanan & Nuczynski, 2019; Robbins & Judge, 2015).

Оснаживање додатно елаборира концепт аутономије (Bauer & Erdogan, 2010). Оно представља уклањање услова који чине особу беспомоћном. Постоји структурно оснаживање и оснаживање које запослени осећа. Структурно оснаживање подразумева подржавање и неугрожавања аутономије запослених, уздржавање од микроменаџмента и претеране контроле, промену структура и процеса у установи како би запослени имали више дискреционе моћи и аутономије, давање информација запосленима о стварима које могу да утичу на њихов посао (нпр. о циљевима, приоритетима, нечему што им је потребно да раде посао добро) и креирање укупне климе оснажености у установи. Структурно оснаживање може водити у оснаженост коју запослени перципира, што подразумева осећај сврсисходности, самоефикасност, аутономију и дискреционо право и осећај да се утиче на функционисање установе (Bauer & Erdogan, 2010).

Повратне информације које се дају запосленом о његовом учинку такође се могу додатно разрадити и уобличити. Процена перформанси запосленог (енгл. *Performance appraisal*) укључује посматрање и мерење

перформанси запосленог, прављење бележака, обавештавање запосленог о резултатима, препознавање високих перформанси и проналажење начина да се побољшају дефицити у перформансама. Процена перформанси је формалнија од давања повратних информација које треба давати често и одмах по примећеним добрим или лошим поступцима запосленог (Bauer & Erdogan, 2010).

У контексту школа, процена перформанси запослених би могла да се врши за наставу, кроз опсервације часова и преглед педагошке документације, и за ваннаставни део посла, где би се процењивао рад запосленог у телима школе, ангажовање око школских активности, стручно усавршавање и друге обавезе.

Процену перформанси би могли да раде директор или помоћник директора, али и други запослени, на пример стручни сарадници, руководиоци актива и искусне колеге. За процењивање се може користити и тзв. процена 360 степени у којој повратне информације о раду запосленог дају и надређени, али и „подређени“, у случају школа – ученици. Запосленима се унапред најављују опсервације и процена. Процена мора да се ослања на доказе, тј. да буде подробно документована. Критеријуми треба да су јасни и конзистентни за све (Bauer & Erdogan, 2010).

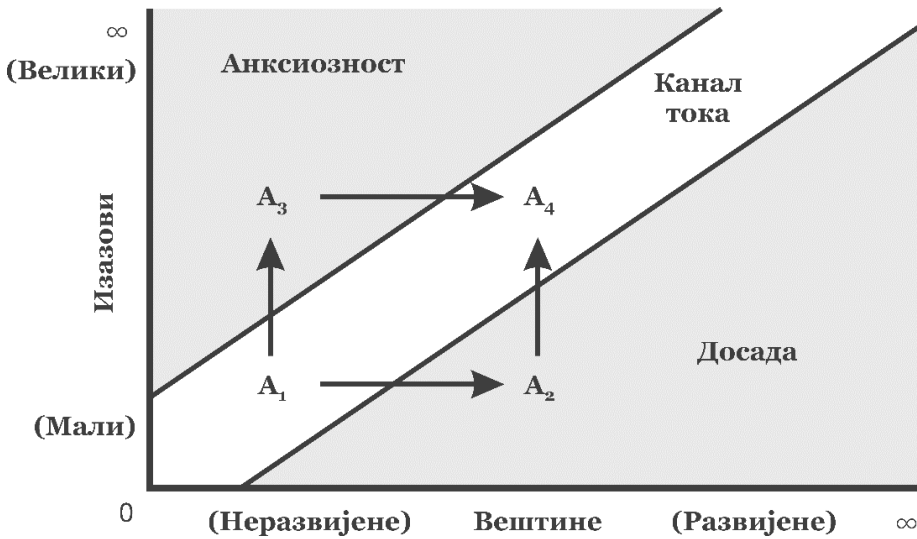
При обавештавању запосленог о налазима процене перформанси, битни су емпатија и подршка надређеног. Запосленима треба дати могућност да изнесу своје мишљење. Следећи кораци могу да буду део процене перформанси (Bauer & Erdogan, 2010: 124–125).

- Пре састанка
  - Питати запосленог да уради самопроцену (рецимо, часа). На овај начин запослени постаје активан учесник у процесу и даје му се могућност да каже шта мисли.
  - Током опсервације документовати све примере добре и лоше праксе.
  - Испланирати довољно времена за давање повратних информација.
- Током састанка
  - Повратне информације треба да су представљене на конструктиван начин. Треба препознати добре праксе и похвалити их. Уместо критиковања особе, фокус треба да буде на проблемима у перформансама, тј. понашањима, и начинима помоћи запосленом да превазиђе проблеме.

- Не почињати састанак критиком, јер то даје до знања запосленом да се не препознају добре ствари које он ради.
- Дати запосленом могућности да прича и представи свој рад, оно на шта је највише поносан и оно што би могао да унапреди. Ако помене нешто што је запажено као проблем, ту треба дати своје мишљење.
- Показати емпатију и подршку. Посао лидера је да помогне запосленом да унапреди своје компетенције. Идентификовати области у којима други (и лидер) могу да пруже помоћ.
- Поставити циљеве за унапређивање перформанси и креирати акциони план: исход састанка треба да буде писани договор о томе шта ће запослени предузети у блиској будућности и како ће надређени помоћи.
- После састанка
  - Давати запосленом периодичне, честе повратне информације.
  - Пратити да ли се постављени циљеви поштују.

Још један користан концепт у области мотивације запослених може бити ток, односно флоу или очаравајућа обузетост (енгл. *Flow*, Csikszentmihalyi, 1990, 2003). Према Чиксентмихалију, ток је „стање у којем су људи толико обузети активношћу да им тог тренутка ништа друго није важно; само искуство је толико задовољавајуће да ће се људи бавити активношћу чак и по велику цену, само да би је радили” (Csikszentmihalyi, 1990: 4). Свака активност тока садржи осећај открића и „гура” особу на виши ниво перформанси, односно омогућује раст и развој особе (Csikszentmihalyi, 1990).

До тока се може доћи када су компетентност особе и изазов којем је изложена избалансирани (дијагонала на Слици 5, од А1 до А4). Мањак изазова води до досаде (А2), а претерано велики изазов води до анксиозности (А3). Да би се особа решила досаде, потребни су јој већи изазови. Да би особа избегла анксиозност, потребне су јој веће компетенције. Потпуна укљученост и посвећеност активности води до осећаја испуњености и задовољства зато што су постигнути бољи/успешнији резултати (Csikszentmihalyi, 1990).



Слика 5. Ток (Csikszentmihalyi, 1990)

У контексту посла, запослени који су под стресом, изгарају или су опхрвани послом су најчешће у позицији А3 (анксиозност), односно немају довољне компетенције да би искусили задовољство на послу. Запослени који су у позицији А4 (досада) ће почети да траже нове могућности/послове јер њихове компетенције нису искоришћене и вредноване онолико колико треба да буду. Улога доброг лидера је да континуално прати на којим позицијама се налазе његови запослени и да им, по потреби, омогућава стицање компетенција и пружа адекватне изазове како би подржао њихов пут ка позицији А4 – осећају задовољства и испуњености због савладаних препрека и постигнутог циља. Поред тога што ће усаглашавати ниво компетенција запослених са комплексношћу задатака који су им поверени, лидери ће запосленима задавати задатке са јасним циљевима и давати повратне информације о напретку (Csikszentmihalyi, 2003).

У сажетку, постоји лепеза могућности да се запослени мотивишу како би показали високе перформансе на послу. Док у свету бизниса компаније користе повишице и бонусе да би наградили индивидуалне или тимске перформансе, у контексту школа материјални подстицаји су мање могући, а, као што је приказано, и не потпадају под најбитније мотиваторе. Овде је потребно нагласити да је адекватна зарада апсолутно неопходна као хигијенски, превентивни фактор, да би запосленима

омогућила задовољавање великог броја животних потреба и тако спречила њихово незадовољство уколико су им оне ускраћене. Међутим, веома битни мотиватори су идентификација са послом, осећај припадности организацији и посвећеност њеним циљевима, што се постиже ако постоје: позитивна школска клима и адекватни услови рада, сарадљиве и пријатне колеге, јако и подржавајуће лидерство, добра организација рада (олакшана администрација и процедуре, ефективни састанци), квалитетна комуникација, добијање конструктивних повратних информација, унапређивање компетенција, могућност напредовања, учествовање у одлучивању, аутономија, рад на интелектуално изазовним и одговорним пословима и слично.

### ***3.4. Бихејвиорална економија***

Последњих година истраживачи долазе до све више сазнања о томе колико су наша понашања условљена биологијом. Иако волимо да мислимо о себи као о разложним, рационалним бићима која се руководе логиком, многа наша понашања потичу из домена подсвесног и ирационалног. Бихејвиорална економија је наука која интегрише истраживања из психологије, неуронаука и социологије како би се боље разумело индивидуално понашање и доношење одлука и како би се развиле адекватне и ефективне јавне политике (Lavecchia, Liu, & Ogeoroulos, 2014). Бихејвиорална економија нуди теорије о томе зашто људи понекад доносе одлуке које нису у њиховом најбољем интересу. Активне су примене бихејвиоралне економије у финансијском и здравственом сектору, мање у образовном, али се и то мења. Применом принципа бихејвиоралне економије могуће је утицати на запослене у школама како би променили своја понашања и унапредили своје перформансе.

Да би се применили принципи бихејвиоралне економије, потребно је прво разумети неке од основа за доношење одлука. Постоје три генерална начина за доношења одлука (World Bank, 2015).

1. Аутоматско размишљање потиче од аутоматског система за когнитивне процесе који је брз и асоцијативан, тежак за контролу и интуитиван и разматра оно што аутоматски пада на памет, без напора (Kahneman, 2003, према World Bank, 2015). (Други систем који постоји је намеран, контролисан, спор и захтеван и базиран је на резону и размишљању.) Када размишљамо аутоматски, онда поједностављујемо проблеме тако што их видимо непотпуно. Према ауторима,

празнине попуњавамо на основу наших постојећих замисли о томе како свет функционише, асоцијација које нам аутоматски падају на памет и увреженог система веровања који не преиспитујемо већ узимамо здраво за готово. На тај начин можемо да добијемо искривљену слику о свету. Незнатним прилагођавањем информација и формата у којем су дате, доносиоци одлука могу да искористе аспекте аутоматског размишљања како би помогли људима да доносе боље одлуке, односно промене понашање (World Bank, 2015).

2. Друштвено размишљање потиче од чињенице да смо ми друштвена бића на која утичу друштвени идентитети, преференце (нпр. за правдом и реципроцитетом), мреже и правила. Према ауторима, већина нас води рачуна о томе шта други око нас раде и опонашамо њихова понашања. Имамо генералну тенденцију да будемо кооперативни. С обзиром на то да су наша понашања под утицајем друштвених очекивања и норми, начини на које су организације структуриране и како оперишу могу да или поспешују или сузбију ту мотивацију за сарадњу. Другим речима, институције и интервенције могу да буду тако осмишљене да искористе људску друштвеност / друштвено размишљање како би се појачало сарадничко понашање (World Bank, 2015).
3. Размишљање путем менталних модела се одвија када људи користе већ постојеће и уврежене концепте, идентитете, стереотипе, наративе и визуре о томе како свет функционише. Ови ментални модели постоје у нашим друштвима и културама и ми их интернализујемо и прихватамо као здраворазумске „истине”. Иако су многи ментални модели корисни, јер нам омогућавају „пречицу” у откривању начина на који свет функционише, неки нису, на пример стереотипи. Стереотипи утичу на прилике које су доступне људима; не само што људи из маргинализованих група могу бити дискриминисани због начина на који се други према њима опходе, већ и они сами могу потцењивати своје способности и тако остварити оно што стереотип предвиђа (Guyon & Huillery, 2014, према World Bank, 2015). Размишљање путем менталних модела може да се превазиђе евоцирањем позитивних идентитета код дискриминисаних група. На пример, размишљање о сопственим јаким странама доводи до већих постигнућа, веће шансе за налажење посла и већег интересовања за програме усмерене против сиромаштва (Cohen *et al.*, 2009; Hall, Zhao, & Shafir, 2014; Benhold, 2014, сви према World Bank, 2015).



Ова три генерална начина доношења одлука, употпуњена релевантним психолошким теоријама и налазима из неуронаука и економије, могу да послуже као потпора за следеће принципе бихејвиоралне економије (Dawnaу & Shah, 2005):

- Принцип 1 (Dawnaу & Shah, 2005): Понашање других нам је битно. Радимо многе ствари посматрањем и опонашањем. Људи се осећају охрабрено да наставе одређено понашање ако га други људи одобравају. Релевантне теорије које стоје иза овог принципа су: теорија социјалног учења (енгл. *Social learning theory*, Bandura, 1977, према Dawnaу & Shah, 2005), према којој људи уче посматрајући и опонашајући друге; друштвени доказ (енгл. *Social proof*, Cialdini, 1993, према Dawnaу & Shah, 2005), према којем се угледамо на друге посебно у нејасним ситуацијама, кризама и када су ти други експерти; и теорија социјалног идентитета (енгл. *Social identity theory*, Tajfel et al., 1971, Tajfel & Turner, 1986, према Dawnaу & Shah, 2005), према којој наш друштвени идентитет долази од људи са којима смо у контакту, односно показујемо велики афинитет према нашој групи. Посебно смо подложни утицају људи које волимо, а нешто мање утицају људи које поштујемо или који имају моћ. Доносиоци одлука (а у нашем случају и лидери школа) би могли да идентификују и упосле поштоване и вољене људе у својим организацијама да моделују жељена понашања и промовишу промене (Dawnaу & Shah, 2005).
- Принцип 2 (Dawnaу & Shah, 2005): Навике су важне. Када нешто радимо из навике, чинимо мали когнитиван напор. Чак и када свесно мислимо о промени понашања, она може бити тешка. Да би се навика променила, прво треба да се одмрзне подсвесна акција, затим да се освесте позитивне стране алтернативног понашања и потом усвоји алтернативно понашање које мора да се замрзне као нова навика. Вероватније је да ћемо свесно о нечему мислити (и лакше разбити стару навикy) ако је оно што покушавамо да променимо комплексно, ако су нам последице нашег понашања важне и ако имамо довољно времена, капацитета и знања за промену. Доносиоци одлука и школски лидери треба да размишљају о навикама које су баријера ка променама. Какве мотивационе полуге могу да се примене да се разбију непожељне навике? Какве повратне информације могу да помогну да се нове навике зацементирају (Dawnaу & Shah, 2005)?
- Принцип 3 (Dawnaу & Shah, 2005): Људи су мотивисани да „ураде добру ствар”. Понекад екстринзична мотивација, нпр. финансијске

награде, рокови и казне, може да подрије интринзичну и тако буде контрапродуктивна као мотиватор. Другим речима, има ситуација када нам награде могу ускратити осећај сатисфакције који имамо када нешто вољно урадимо. Такође, грижа савести која се јавља уколико не урадимо добро нешто што је нама вредно и битно може да буде „поништена” ако се казне вежу за понашање. Доносиоци одлука треба да размисле како људи перципирају понашање које покушавају да им промене. Ако га иначе сматрају непожељним, срамотним, можда ће бити контрапродуктивно да се за њега уведу казне. Ако га иначе сматрају пожељним, можда за њега не треба уводити награде (Dawnaу & Shah, 2005).

- Принцип 4 (Dawnaу & Shah, 2005): Сопствена очекивања људи утичу на њихово понашање. Према теорији когнитивне дисонанце (енгл. *Cognitive dissonance theory*, Festinger, 1957, према Dawnaу & Shah, 2005), не осећамо се добро уколико наше акције нису усклађене са нашим ставовима и вредностима. С обзиром на то да ми изводимо ставове на основу понашања, ако се понашамо у супротности са декларисаним вредностима, онда ћемо почети да мењамо вредности да бисмо оправдали понашање (Вем, 1972, према Dawnaу & Shah, 2005). Међутим, уколико смо јавно изразили наше вредности и ставове, вероватније је да ћемо променити понашање како бисмо остали конзистентни. Јавно обећање води томе да се оно више поштује, без награде или казне. Посебно је утицајно обећање које је јавно дато од стране групе са високим друштвеним капиталом. Писана обећања су јача од вербалних. Такође, људи лакше мењају понашања ако се од њих тражи да се прво обавежу на мању промену, а након тога на већу. Доносиоци одлука и школски лидери треба да размотре да ли би било практично да наведу људе да се обавежу / обећају нешто (без принуде). Добро би било да обавезивање на неку промену понашања буде јавно и у писаној форми. Такође, треба помоћи људима да виде себе као заинтересоване за промену, јер су тада веће шансе да се промене и десе. Коначно, треба размотрити и то да се обавезивање на неку промену дешава инкрементално, да тече од мањих корака ка озбиљнијим (Dawnaу & Shah, 2005).
- Принцип 5 (Dawnaу & Shah, 2005): Људи се клоне губитака. Желимо да задржимо оно што сматрамо нашим више него што желимо да се потрудимо да добијемо нешто ново (Kahneman & Tversky, 1979, према Dawnaу & Shah, 2005). Доносиоци одлука могу да имплементирају

нове мере знајући да треба да избегавају губитке у блиској будућности јер су тренутни губици већи демотиватори него што су дугорочне награде мотиватори. Опасност од губљења репутације такође може да служи као мотиватор да се нека понашања наставника промене (Dawnaу & Shah, 2005).

- Принцип 6 (Dawnaу & Shah, 2005): Људи лоше рачунају. Када доносе одлуке, људи превише тежине стављају на скорашње догађаје и премало на давнашње. Не могу добро да израчунају вероватноће и бригну се сувише о мало вероватним догађајима. Такође, избори људи су под јаким утицајем начина на који им је информација представљена. Наше природне унутрашње склоности су (Dawnaу & Shah, 2005):
  - Истуреност/приметност (енгл. *Salience*): Прецењујемо учесталост дешавања нечега што штрчи, што лако можемо да замислимо и што је узбудљиво или застрашујуће. Награде за пожељно понашање, нпр. низак апсентизам, требало би да буду приметне, да штрче (Dawnaу & Shah, 2005).
  - Потцењивање (енгл. *Discounting*): Често потцењујемо важност или релевантност нечега што може да се деси у даљој будућности. Манифестација овога је преференца људи да изаберу краткорочну гратификацију пре него дугорочну награду, што може да води у непожељне исходе. Због тога промене треба да буду поступне, како би се превазишло њихово одлагање или избегавање (Dawnaу & Shah, 2005).
  - Уоквиравање (енгл. *Framing*): Велики утицај има начин на који су нам избори за које треба да се одлучимо презентовани. Уоквиравањем, нпр. живим описом негативних последица непоштовања правила, у људима се може пробудити свест о томе како би непоштовање правила било веома непожељно (Dawnaу & Shah, 2005).
  - Аутоматизам (енгл. *Defaults*): Ми смо навикнути на ствари које се дешавају по аутоматизму, на уобичајен начин функционисања (Dawnaу & Shah, 2005). Због овога је добро, на пример, што више квалитетних наставних и школских пракси уврежити као рутине, као начин „на који се у нашој школи раде ствари”.
  - Интуиција (енгл. *Intuition*): Брзо „скачемо” на интуитивне, „лаке” одговоре. Треба бити свестан те чињенице и активно ангажовати когнитивне капацитете да би се проблеми анализирали и избегла површна, „очигледна” решења (Dawnaу & Shah, 2005).

- Принцип 7 (Dawnaу & Shah, 2005): Људи треба да имају осећај да су укључени и да је оно што раде ефективно како би остварили промене. Људи не воле да буду беспомоћни и ван контроле; када се тако осећају, немоћни су да било шта промене. Обрнуто, када перципирају да имају контролу, могу бити веома мотивисани да промене ствари набоље. Према ауторима, ако се људима даје сувише информација и избора о нечему, они постају преплављени, не знају какву одлуку да донесу и на крају ништа не промене јер је тако најлакше. Ова изазвана беспомоћност и редукована самоефикасност, према Бандури (1977, према Dawnaу & Shah, 2005), одређују које изборе правимо, колико се трудимо око ствари које радимо, колико истрајавамо пре него што одустанемо и како се осећамо. Укљученост људи у решавање проблема може да делује веома мотивишуће и ефективно у промоцији промене понашања. Директно указивање људима шта да ураде је демотивишуће јер редукује самоефикасност, изазива отпор и игнорише могућност да се могу изнаћи другачија решења (Kaplan, 2000, према Dawnaу & Shaw, 2005). Много је ефективније људима омогућити да разумеју, истражују и учествују у проблему, јер ће се тада осећати компетентно и потребно. Када су људи укључени, расте им самоефикасност, мотивисани су за промене понашања и срећнији су. Доносиоци одлука не треба да бомбардују људе информацијама или изборима, на пример дугачким упутствима и регулативом. Фокус треба да буде на помагању људима да верују да је у њиховој моћи да промене понашање набоље, као и на охрабривању укључености људи у све аспекте промене (Dawnaу & Shah, 2005).

Долан и сарадници (2010) су осмислили акроним MINDSPACE који објашњава утицаје на наше понашање, као и то како примена бихејвиоралне економије може да ефектно промени људско понашање. Утицаји, од којих су неки представљени у претходним параграфима, јесу следећи (Dolan, Hallsworth, Halpern, King, & Vlaev, 2010):

- M – Messenger (гласник) – битно је ко нам преноси информације;
- I – Incentives (подстицаји) – наши одговори на (де)мотиваторе су веома условљени менталним моделима;
- N – Norms (норме) – оно што други раде има велики утицај на нас;
- D – Defaults (аутоматизам) – ми пратимо аутоматске опције;
- S – Salience (истуреност) – пажња нам је усмерена на нешто што је ново и што нам се чини релевантним;

- P – Priming (претходна изложеност) – на наше акције подсвесно утиче наша претходна изложеност нечему;
- A – Affect (емоције) – наша емотивна стања утичу на наше акције;
- C – Commitments (посвећеност) – желимо да се понашамо у сагласју са нашим принципима;
- E – Ego (его) – радимо оно што чини да имамо добро мишљење о себи.

У наставку текста је приказана употреба принципа бихејвиоралне економије за свако слово у акрониму MINDSPACE у сврху подстицања наставника да промене своје понашање (Webster, McNeish, Scott, Maynard, & Haywood, 2012).

- M – гласник (Webster *et al.*, 2012): Наставници боље реагују на савете оних за које сматрају да поседују експертизу у погледу професионалног знања и искуства. Због тога би савети о, рецимо, управљању разредом, требало да долазе од других наставника (Cordingley, 2003; 2005a; 2005b, према Webster *et al.*, 2012). Међутим, вршњачки утицај може бити и негативан, на пример може постојати притисак других наставника да се одупре промени, па је потребно осмишљавати стратегије којима би се потенцијални негативни утицај сузбио (Webster *et al.*, 2012).
- I – подстицаји (Webster *et al.*, 2012): Мотиватори, на пример мали финансијски добици, ефективни су за једноставне или једнократне ствари, не за комплексне и дугорочне. Мотиватори функционишу боље када се комбинују са неким другим видом утицаја на наставничка понашања. Треба да се размотри шта је то што наставници никако не би желели да изгубе уколико се не придржавају правила (на пример, поштовање колега и ученика). Мотиватори не могу, сами за себе, да превагну над другим утицајима, на пример од колега или друштвене (школске) норме (Webster *et al.*, 2012).
- N – норме (Webster *et al.*, 2012): Наставници су под утицајем понашања колега. Превалентна школска култура треба да подржава квалитетне наставне праксе. Нарочито је важно да се код приправника промовишу и устале постојеће квалитетне наставне праксе као „начин на који се раде ствари у овој школи”. Стратегије које се ослањају на друштвене норме могу да буду (Webster *et al.*, 2012):
  - а) информисање наставника о стандардима квалитетне наставне праксе;

- б) ширење добрих пракса других;
- в) организовање програма стручног усавршавања (унутар и ван установе).
- D – аутоматизам (Webster *et al.*, 2012): Наставници често преферирају да користе постојеће рутине и праксе. Њихова рутинска понашања је још теже променити уколико они не виде да су реформе релевантне и неопходне. Због тога је потребно добро образложити и потребе за променама и објаснити саме промене. Такође је нужно аспекте промена уградити у свакодневне школске процедуре (Webster *et al.*, 2012).
- S – истуреност (Webster *et al.*, 2012): Велике количине информација којима смо изложени на дневном нивоу нас условљавају да подсвесно филтрирамо њихов већи део. Због тога лакше усвајамо информације које су нам нове и узбудљиве, оне које се директно односе на наша лична искуства и оне које подржавају наша постојећа, уврежена веровања (а одолевамо информацијама које их руше). Како је увођење приправника у посао нова етапа у њиховом животу, то је веома погодан период да се приправник реши (погрешних) уврежених веровања. Посебно је битно да увођење у посао буде поверено квалитетном наставнику, јер он делује као сидро, односно установљава ниво квалитета који се очекује и од приправника (Webster *et al.*, 2012).
- P – претходна изложеност (Webster *et al.*, 2012): Понашања људи могу да се подсвесно промене ако су они претходно били изложени одређеним призорима, речима или осећајима. О етичности примене овог принципа бихејвиоралне економије у образовању треба да се води рачуна, јер он представља најмање истражен и објашњен утицај на људско понашање (Webster *et al.*, 2012).
- A – емоције (Webster *et al.*, 2012): Емотивне реакције на догађаје се дешавају брзо и аутоматски. Наше емоције могу због тога да утичу на наша понашања и доношење одлука више него што то могу намерне, рационално промишљене акције. На пример, бављење проблематичним ученицима може код наставника изазвати јаке емоционалне реакције и ирационална понашања. Предлог за решавање оваквих ситуација је да се наставницима предоче најчешће емоционалне реакције и да се они подуче одговарајућим стратегијама. На овај начин би им се пружила подршка и изградиле вештине и

за смањивање сопственог стреса и за решавање проблема у корист ученика (Webster *et al.*, 2012).

- С – посвећеност (Webster *et al.*, 2012): Наставници би се више придржавали пожељних понашања уколико би јавно и заједно са колегама обећали да ће их предузети. Посвећеност промени може и да се формализује путем писаних договора/уговора. На пример, договори у писаној форми са родитељима су се показали као ефективни у обезбеђивању посвећености родитеља (Evans, Hall, & Wreford, 2008, према Webster *et al.*, 2012). Наставници ће се више придржавати својих обећања уколико се и ученици и родитељи и директори посвете променама (Webster *et al.*, 2012).
- Е – еро (Webster *et al.*, 2012): Људи радије усвајају понашања која подржавају позитивну представу о њима, а имају и тенденцију да задрже једном усвојена понашања. Важно је да наставници одрже високу самоефикасност, на пример да верују да могу и умеју да управљају разредом, и зато је битно да усвајање нових понашања / промене поспеши ту представу уместо да је уруши. Због тога и повратне информације о њиховом раду од стране директора, просветних саветника и других треба да буду саопштене на позитиван, подржавајући начин (Webster *et al.*, 2012).

Иако су за теме којима се бави ова књига релевантније примене бихејвиоралне економије за промену наставничких понашања, важно је нагласити да бихејвиорална економија може успешно да се примени и у раду са ученицима (Lavecchia *et al.*, 2014). У боксу је дато неколико таквих примера.

Бокс 1. Примери употребе принципа бихејвиоралне економије код ученика и студената

С обзиром на то да се когнитивне вештине као што су планирање, радна меморија и самоконтрола развијају доста касније у животном добу, до 25. године, а да је регион мозга који региструје жеље за моменталним наградама и задовољством већ потпуно развијен у адолесцентским годинама, адолесценти не могу адекватно да контролишу импулсе, осећања и дистракције (Lavecchia *et al.*, 2014). Међутим, баш у том добу млади доносе многобројне важне одлуке у вези са образовањем и праве дугорочне инвестиције у будућност (Lavecchia *et al.*, 2014). Следеће стратегије могу да помогну да се превазиђу ове урођене „мане” у размишљању младих (Lavecchia *et al.*, 2014, 2015).

1. Охрабривање младих да више размишљају о будућности. Морисано и сарадници (2010, према Lavecchia *et al.*, 2015) су експерименталну групу студената са просеком испод 3.0 (од 4.00) упутили да затворених очију размишљају о својој будућности и да онда 15 минута пишу о њој, односно о томе шта треба да ураде у наредној години и у наредних пет година да би остварили своје циљеве. Идеја је била да се студентима помогне да јасно артикулишу своје циљеве, што даје више значаја и сврхе активностима у садашњости. Након ове кратке интервенције, у наредном семестру експериментална група је, у односу на контролну, поправила свој просек за 0.48 поена.
2. Умањивање почетних трошкова, тј. великих тренутних улагања у будућност, уз помоћ тренутних добити. Битно је сертификатима, признањима или мањим монетарним и немонетарним наградама наградити тренутне успехе, на пример за напредак у читању, низак апсентизам, високе резултате, одлазак на факултет, прелазак у наредну годину и слично. Овим мотиваторима је битно приступити пажљиво јер могу да умање интринзичну мотивацију. Они боље функционишу за једнократне, једноставне успехе.
3. Обезбеђивање подсетника / кратких информација који могу да помогну да се рутина промени, на пример слање имејлова студентима о могућностима студирања на одређеним факултетима или помоћ ученицима са ниским социоекономским статусом да савладају процес пријављивања и избора средњих школа и факултета.



4. Промена средине и структуре како би се променила рутина. То би подразумевало обавезу доласка на наставу за студенте, задавање више мањих домаћих задатака и пројеката, више структуре на факултету (нпр. тестирања након мањих целина, доделом поена за разноврсне активности и похађање наставе и слично).
5. Ојачавање позитивних идентитета. Ученицима је потребно помоћи да се фокусирају на позитивне ставове и понашања, као и да схвате да је успех више условљен трудом него урођеним способностима. Ефективним су се показале, на пример, образовне игре у којима су се награђивали упорност и труд, предавања о пластичности мозга и могућности да интелигенција порасте због напорног рада, као и видео-клипови старијих студената који су млађима причали о тешкоћама на првој години студија, али и о томе да се касније ситуација поправља.
6. Поједностављивање избора. Информације и избори не треба да буду ни претерано дугачки ни комплексни.

У овој секцији су приказане активности које могу да искористе наше урођене преференце и „скривене” начине размишљања како би се побољшали ученички исходи и рад наставника. Заједно са претходно приказаним увидима о теоријама промене и мотивацији запослених, бихејвиорална економија у образовању може да прошири репертоар начина на које се може помоћи увођење промена и унапређивање квалитета рада школа.

## 4. КАКО ДАЉЕ? ИНТЕГРАЦИЈА ПРОЦЕСА И КУЛТУРЕ УНАПРЕЂИВАЊА

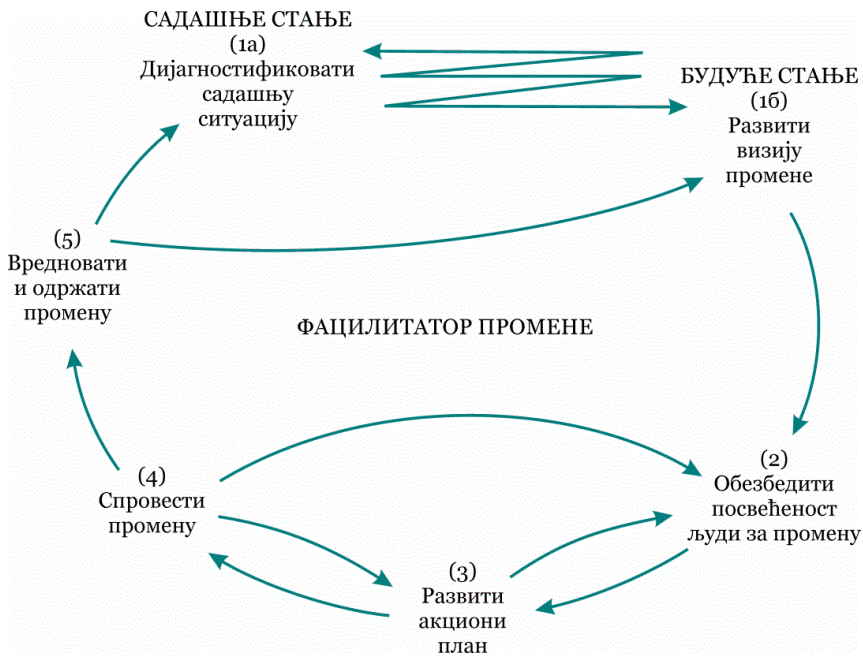
Иако су процеси унапређивања и култура унапређивања били разматрани одвојено, њихово преплитање је било очигледно. На пример, људски, „меки” фактори су експлицирани као веома значајни за успешно спровођење образовних промена и њихову одрживост. С друге стране, у четворофазном, интегрисаном моделу промена Булока и Батона (1985, према Burnes, 2019), препознају се елементи линеарног, логичног, „тврдог” тока, односно процеса унапређивања, којим се промене уводе у организацију (нпр. фазе планирања и акције). Све указује на то да је потребно холистички сагледати и интегрисати процесе и културу унапређивања јер ће једино тако школе моћи да унапређују свој рад и, последично, ученичке исходе.

У ову сврху корисно је размотрити додатне увиде из области организационог развоја. Према Френчу и Белу (1999, према Senior & Fleming, 2006), успешне организације почивају на људским факторима, али се у њима одвијају и процеси самовредновања и акционог истраживања које подразумева спровођење испланираних активности и њихово вредновање. Специфично, аутори нуде следећих 10 принципа организационог развоја (French & Bell, 1999: 29, према Senior & Fleming, 2006: 343):

1. Фокус је на култури и процесима;
2. Охрабрује се сарадња између лидера и чланова организације у управљању културом и процесима;
3. Тимови свих врста су важни за постизање циљева и они су место организационог развоја;
4. Фокус је на људској и друштвеној страни организације, а на тај начин се интервенише и на структуралним и технолошким странама организације;
5. Партиципација и укључивање у решавање проблема и доношење одлука на свим нивоима организације су кључни за организациони развој;

6. Фокус је на промени система; организације се виде као комплексни друштвени системи;
7. Организациони развој карактеришу фацитатори, сарадници и ко-учесници;
8. Највиши циљ је да систем може да самостално реши проблеме кроз континуирано учење вештина и знања кроз методе самовредновања и преиспитивања. Организациони развој види унапређење организације као стални процес у контексту стално променљиве средине;
9. Организациони развој се ослања на модел акционих истраживања;
10. Визура је развојна; тражи се унапређивање и индивидуа и организације. Стандардна пракса је креирање решења која су добра за све (енгл. *Win-win*).

На Слици 6 приказан је модел организационог развоја који се базира на акционом истраживању (Senior & Fleming, 2006). На њему је приметна интеграција процеса унапређивања и културе унапређивања, односно „тврдих” и „меких” приступа увођењу промена у организације. Иако се модел односи на обухватне, дугорочне промене у начину на који организације оперишу, може се користити и за увођење специфичних промена мањег обима. Основа су и даље главни елементи процеса унапређивања – стварање, спровођење и вредновање образовних мера – јер циљеви и активности којима ће се они постићи морају да се артикулишу и документују. Међутим, ова основа неумитно мора да се надогради и учини реалистичном. То значи да кораци који се предузимају нису нужно консекутивни, да се процес састоји од честих враћања уназад и, најбитније, да су за успех самог процеса кључни људи – њихова интеракција, мотивација, укљученост у промене и суштинско учење. Опис фаза модела које су дале Сениор и Флеминг (2006) употпуњен је одређеним увидима из претходних секција.



Слика 6. Модел промене путем организационог развоја (Senior & Fleming, 2006)

Фазе 1а и 1б – Садашње стање и будуће стање. Процена садашњег стања, односно идентификација и анализа проблема, и стварање визије су повезани и могу се сматрати једним истим кораком (Senior & Fleming, 2006). Могуће је прво почети са дијагнозом проблема у садашњости, на пример прикупљањем и анализирањем података и креирањем дрвета проблема кроз рефлексију и дискусију различитих актера и потом формулисати визију креирајући дрво циљева или прво дефинисати визију, па затим разматрати услове које треба променити у садашњости да би се остварила визија (тзв. „поглед уназад из будућности”). Према Сениор и Флеминг (2006), Бјукенен и МекКалман (1989) фаворизују прву опцију, а Мејби и Пу (1995) другу.

Фаза 2 – Обезбеђивање посвећености људи визији. Овај корак је веома битан, да би сви запослени почели да осећају да промена припада и њима и да су они важан део ње. Различити актери би већ требало да су били консултовани и укључени у фазу 1 како би ова фаза могла лакше да се одвија. Интеракција и дискусија између актера треба да се наставе и

у наредним фазама промене. Комуникација са тимовима и телима у организацији, као и њихова посвећеност промени, посебно су пожељне јер ће велики део промене зависити од тимског, заједничког рада и зато што група врши значајан утицај на индивидуална понашања (French & Bell, 1999, према Senior & Fleming, 2006).

Фаза 3 – Развој акционог плана. У овој фази се идентификује и бира интервенција, односно скуп активности и специфичних циљева које треба достићи, а избор је могуће постићи разматрањем различитих критеријума и коришћењем алатки као што је SWOT анализа. Креира се акциони план који треба да буде „мапа пута” за промену (Beckhard & Harris, 1987, према Senior & Fleming, 2006). Након прављења акционог плана, односно логичке матрице, деле се одговорности између тимова и индивидуалних особа, планирају рокови и утврђује буџет. Важно је да осмишљене активности буду донекле флексибилне како би промена могла да се прилагоди локалним, ненаданим околностима.

Додатно, пажња се посвећује томе ко покреће и касније подржава читав процес промене – то су фацитатор(и) промене (енгл. *Change agents*). Уместо фацитатора промене, Котер користи већ поменути концепт водеће коалиције и наводи четири кључне карактеристике које је чине ефективном (Kotter, 1996, према Senior & Fleming, 2006): 1) позицију моћи – да ли су кључни актери укључени, тако да остали не могу много да блокирају напредак, 2) експертизу – да ли су различите визуре (у погледу радног искуства, струке итд.) присутне тако да се могу доносити интелигентне одлуке, 3) кредибилност – да ли коалиција има довољну репутацију у организацији да буде схваћена озбиљно и 4) лидерство – да ли коалиција укључује доста доказаних лидера који су способни да воде процес промене.

Фаза 4 – Спровођење промене. Током спровођења промена долази до одређеног прилагођавања циљева и активности, јер су људи ти који интерпретирају шта и како треба да се уради. Током спровођења је битно да се и даље предузимају активности које усмеравају људе, граде им капацитете и ублажавају отпоре. Овде спада и тражење повратних информација од запослених: стимулисање дискусије, шта функционише или не функционише, које су модификације потребне (Senior & Fleming, 2006).

Фаза 5 – Процена и одрживост промене. Битно је сазнати да ли су испланиране активности и циљеви достигнути, али и то зашто јесу или нису. У организационом развоју промене се додатно асоцирају и са променама ставова, понашања и норми (Senior & Fleming, 2006). Мишљење и ставови

актера се могу испитати путем упитника, интервјуа, фокус група и сл. Одрживост зависи од великог броја фактора од којих су, као и за читаву интервенцију, најбитнији људски.

У закључку, унапређивање квалитета рада школа зависи и од квалитета процеса унапређивања и од квалитета културе унапређивања. Важно је промислити, испланирати и креирати образовне мере које ће се адекватно спровести и вредновати, али и суштински укључити актере у образовању, генерисати њихову мотивацију и отвореност за промене и дати им аутономију и могућности да испоље своју иницијативу, креативност и способности.

Такође је важно нагласити следеће: иако је у овој књизи представљен дијапазон техника за процесе унапређивања и велики скуп понашања и активности који воде култури унапређивања, они су дати на генеричком, општем нивоу, без иједне специфичне школе на уму. У научним круговима је прихваћено да се школе налазе на различитим стадијумима развоја и да свака мора да трасира свој пут развоја (Hopkins & Reynolds, 2001). Ако применимо овај аргумент на теме из ове књиге, то значи да ће у неким школама бити више него потребно да се унапређују активности као што су приоритизовање проблема за решавање и анализирање њихових узрока, у неким школама ће фокус бити на делегирању одговорности и поштовању временских рокова, у неким школама ће напори бити усмерени на побољшање мотивације запослених, док ће у неким школама бити битно да се наставницима пронађу адекватни професионални изазови. Нада је аутора ове књиге да ће различите школе имати корист од различитих делова текста и да ће употребити представљени материјал у сврху унапређивања квалитета свог рада.



## ЛИТЕРАТУРА

- Anderson, J. E. (2003). *Public policymaking: An introduction* (5<sup>th</sup> ed.). Geneva, IL: Houghton Mifflin.
- Bauer, T., & Erdogan, B. (2010). *Organizational behavior 1.1*. Irvnigton, NY: Flat World Knowledge.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.
- Blase, J., & Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: A call for research. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 6–44.
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In Wittrock, M. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 340–370). New York, NY: Macmillan.
- Browne-Ferrigno, T., Allen, L. W., Maynard, B., Jackson, J., & Stalion, N. (2006). Fullan's sustainability elements as a framework to assess the lasting impact of systemic leadership development efforts. *Education Leadership Review*, 7(2), 97–110.
- Bucciarelli, L. (2015). A review of innovation and change management: Stage model and power influences. *Universal Journal of Management*, 3(1), 36–42.
- Buchanan, D., & Huczynski, A. (2019). *Organizational behaviour* (10<sup>th</sup> ed.). Harlow, England; New York: Pearson.
- Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the planned approach to change: A re-appraisal. *Journal of Management Studies*, 41(6), 977–1002.
- Burnes, B. (2019). *Managing change: A strategic approach to organisational dynamics* (5<sup>th</sup> ed.). Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London and New York: Routledge.



- Creemers, B. P. M., Stoll, L., Reezigt, G, and the ESI team (2007). Effective school improvement – Ingredients for success: The results of an international comparative study of best practice case studies. In Townsend, T. (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 825–838). Springer.
- Csikszentmichalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper Collins Publishers.
- Csikszentmichalyi, M. (2003). *Good business: Leadership, flow, and the making of meaning*. London, England: Penguin Books.
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (1998). *Educational reform implementation: A co-constructed process* (Research report 5). Santa Cruz, CA: Center for Research on Education Diversity and Excellence, University of California.
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending educational reform: From one school to many*. London and New York: Routledge.
- Dawney, E., & Shah, H. (2005). *Behavioural economics: Seven principles for policy-makers*. London, UK: The New Economics Foundation.
- Dolan, P., Hallsworth, M., Halpern, D., King, D., & Vlaev, I. (2010). *MINDSPACE: Influencing behaviour through public policy*. London, UK: Institute of Government.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal on Community Psychology, 41*, 327–350.
- Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review, 66*(1), 1–27.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction, 29*, 1–9.
- Fernandez, K. (2011). Evaluating school improvement plans and their affect on academic performance. *Educational Policy, 25*(2), 338–367.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).

- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2006). *Change theory: A force for school improvement*. Seminar series paper No. 157. Victoria, Australia: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M. (2007). *New meaning of educational change* (4<sup>th</sup> ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Golensky, M., & Hager, M. (2019). *Strategic leadership and management in nonprofit organizations: theory and practice* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Haddad, W., & Demsky, T. (1995). *Education policy-planning process: An applied framework*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). The three dimensions of reform. *Educational Leadership*, 57(7), 30–34.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hess, F. (2013). The missing half of school reform. *National Affairs*, 17, 19–35.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school*. Maidenhead: McGrawHill / Open University Press.
- Hopkins, D., & Reynolds D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459–475.
- ICRC (2008). *Programme / project management: The results-based approach*. Geneva, Switzerland: International Committee of the Red Cross.
- Kingdon, J. (1984). *Agendas, alternatives, and public policies*. Boston: Little, Brown and Company.
- Kington, A., Day, C., Sammons, P., Regan, E., & Brown, E. (2009). Effective classroom practice – A mixed method study of influences and outcomes. *The British Educational Research Association Annual Conference*. University of Manchester, UK, 2–5 September 2009.
- Klieme, E. (2012). Qualities and effects of teaching: Integrating findings across subjects and cultures. *EARLI Sig Educational Effectiveness Conference*. Zurich, Switzerland, 23 August 2012.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Kritsonis, A. (2005). Comparison of change theories. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 8(1), 1–7.

- Lavecchia, A. M., Liu, H., & Oreopoulos, P. (2014). *Behavioral economics of education: Progress and possibilities*. Working paper 20609. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Lavecchia, A. M., Liu, H., & Oreopoulos, P. (2015). Behavioral economics of education: Progress and possibilities. *Effectiveness of Interventions in Education*. The Hague, The Netherlands, 10 March 2015.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services* (30<sup>th</sup> anniversary expanded edition). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- MacBeath, J. (2007). Improving school effectiveness: Retrospective and prospective. In Townsend, T. (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 57–74). Springer.
- MacGilchrist, B., & Mortimore, P. (1997). The impact of school development plans in primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(2) 198–218.
- Maričić, S. (2016). *Samovrednovanje kao determinanta kvaliteta pedagoškog rada škole*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Mazmanian, D. A., & Sabatier, P. A. (1983). *Implementation and public policy*. Glenview, Ill: Scott Foresman.
- Ministarstvo prosvete i sporta i British Council (2005). *Priručnik za samovrednovanje i vrednovanje rada škole*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: Some preliminary findings from the evaluation of the Mathematics Enhancement Programme (Primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 273–303.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B. P. M., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – Teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231–256.
- Nilsen, T., & Gustafsson, J. E. (2016). *Teacher quality, instructional quality and student outcomes: relationships across countries, cohorts and time*. Springer Nature.
- OECD (2018). *World class: How to build a 21st-century school system. Strong performers and successful reformers in education*. Paris: OECD Publishing.

- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Policy and practice*. Paris: OECD.
- Porter, R. W. (1995). *Knowledge utilization and the process of policy formation: Toward a framework for Africa*. Washington, DC: USAID.
- Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove (2012). *Sl. glasnik RS*, br. 7/2011 i 68/2012.
- Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove (2018). *Sl. glasnik RS*, br. 14/2018.
- Projekat „Modernizacija sistema srednjeg stručnog obrazovanja u Srbiji” (2012). *Vodič za samovrednovanje za ustanove u stručnom obrazovanju*. Regionalni centar za životnu sredinu (n.d.). *Vodič za planiranje održive obrazovne prakse kroz školsko razvojno planiranje*. Beograd, Srbija: REC.
- Robbins, S. P., & Judge, T. (2015). *Organizational behaviour*, Global edition (16<sup>th</sup> ed.). Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Free Press.
- Rosenfield, S., & Berninger, V. (2009). Introduction: Implementing evidence-based academic interventions in school settings. In Rosenfield, S., & Berninger, V. (Eds.), *Implementing evidence-based academic interventions in school settings* (pp. 3–11). New York, NY: Oxford University Press.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness* (Fundamentals of educational planning No. 68). Paris, France: UNESCO / International Institute for Educational Planning.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Dodrecht: Springer.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (2<sup>th</sup> ed.). New York, NY: Doubleday.
- Senior, B., & Fleming, J. (2006). *Organizational change*. Prentice Hall.
- Smith, K. B., & Larimer, C. (2009). *The public policy theory primer*. Boulder, CO: Westview Press.

- Stamatović, J. (2013). *Samovrednovanje nastavnika u funkciji unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Stanković, D. (2009). Uključivanje nastavnika u razvoj škole. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 315–330.
- Stanković, D. (2011). Školsko razvojno planiranje u Srbiji: Kako ga vrednuju nastavnici. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 25–40.
- Stoll, L., MacBeath, J., & Mortimore, P. (2001). Beyond 2000: Where next for effectiveness and improvement. In J. MacBeath & Mortimore, P. (Eds.), *Improving school effectiveness* (pp. 191–207). Buckingham; Philadelphia: Open University Press.
- Stone, D., Maxwell, S., & Keating, M., (2001). *Bridging research and policy*. Paper presented at an International workshop funded by the UK Department for International Development, Radcliffe House, Warwick University, 16–17 July 2001.
- Stringfield, S. (2009). Application of program evaluation tools for large-scale research implementation. In Rosenfield, S., & Berninger, V. (Eds.), *Implementing evidence-based academic interventions in school settings* (pp. 559–574). New York, NY: Oxford University Press.
- Teodorović, J. (2011). Classroom and school factors related to student achievement: What works for students?. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 215–236.
- Teodorović, J. (2016). *Obrazovna efektivnost: Šta čini kvalitetnog nastavnika i kvalitetnu školu?*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
- Teodorović, J. (2017.). O tehnici „Drvo problema”. U Ševkušić, S., Malinić, D., i Teodorović, J. (Ur.), *Upravljanje kvalitetom rada ustanova obrazovanja i vaspitanja: Priručnik za direktore* (str. 91–97). Beograd i Jagodina: Institut za pedagoška istraživanja i Fakultet pedagoških nauka.
- Teodorović, J., & Stanković, D. (2012). Od obrazovnih politika do razvoja škola: Osnovne postavke i savremeni trendovi. U Šefer, J. & Radišić, J. (Ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Implikacije za obrazovnu praksu, II deo* (str. 57–79). Beograd, Srbija: Institut za pedagoška istraživanja.
- Teodorović, J., Milin, V., Bodroža, B., Đerić, I., Vujačić, M., Jakšić, I., Stanković, D., Cankar, G., Charalambous, C., Van Damme, J., & Kyriakides, L. (Under review). Testing the dynamic model of educational effectiveness: The impact of teacher factors on interest and achievement in mathematics and biology in Serbia.

- Teodorović, J., Stanković, D., Bodroža, B., Milin, V., & Đerić, I. (2016). Education policymaking in Serbia through the eyes of teachers, counsellors and principals. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(4), 347–375.
- UNDP (2009). *Handbook on planning, monitoring and evaluating for development results*. New York, USA: United Nations Development Programme.
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework*. OECD Education working papers, No. 162. Paris, France: OECD.
- Walberg, H. J., & Paik, S. J. (2000). *Effective educational practices*. Geneva, Switzerland: International Bureau of Education.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- Webster, A., McNeish, D., Scott, S., Maynard, L., & Haywood, S. (2012). *What influences teachers to change their practice? A rapid research review*. Bristol, UK: Centre for Understanding Behaviour Change, University of Bristol.
- Weiss, C. (1998). *Evaluation* (2<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- World Bank (2015). *World development report 2015: Mind, society and behavior*. Washington, DC: World Bank.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57–67.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2003). *Sl. glasnik RS*, br. 62/2003 i 64/2003.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). *Sl. glasnik RS*, br. 72/2009 i 52/2011.



## БЕЛЕШКА О АУТОРУ



Јелена Теодоровић (1973) докторирала је у области образовне политике са фокусом на међународном образовању на Универзитету „Џорџ Вашингтон“, САД. Ванредни је професор на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу – Јагодина. Подручја њеног професионалног интересовања су образовна политика, лидерство у образовању, управљање променама и квалитет наставе. Водила је међународни пројекат „Мастер програм Лидерство у образовању“ (EdLead) у оквиру програма Европске комисије TEMPUS и међународни пројекат „Унапређивање образовне ефикасности основних школа“ (IEEPS) у оквиру Коменијус потпрограма Европске комисије за целоживотно учење. Објавила је бројне радове у међународним и домаћим часописима и учествовала на бројним научним конференцијама.



CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

005.6:37(0.034.2)  
37.014:005.6(0.034.2)

**ТЕОДОРОВИЋ, Јелена, 1973-**

Унапређивање квалитета рада школа [Електронски извор] : како побољшати школе, наставу и ученичке исходе / Јелена Теодоровић. - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2021 (Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу). - 1 електронски оптички диск (CD-ROM) ; 12 cm. - (Едиција Монографије / Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина)

Системски захтеви: Нису наведени. - Насл. са насловног екрана. - Тираж 50. - Напомене уз текст. - Белешка о аутору. - Библиографија

ISBN 978-86-7604-204-3

а) Настава -- Квалитет б) Образовање -- Управљање квалитетом

COBISS.SR-ID 38676233

Монографија др Јелене Теодоровић посвећена је разматрању изузетно значајног питања за педагошку теорију и праксу – унапређивању квалитета рада наставника и школа, с посебним освртом на организационе процесе и понашања запослених која могу и треба да воде до бољих ученичких исхода. Критички увид у могућности и претпоставке унапређивања квалитета рада наставника и самих школа, изложен у књизи, може значајно да допринесе разумевању образовних промена којима се унапређује квалитет рада школа, али да буде и „водич” за осмишљавање и реализацију реформских напора у образовању, како на нивоу школе, тако и на нивоу образовног система.

*Проф. др Вера Сјасеновић*

Ауторка врло систематично и прегледно анализира теоријски и законски оквир за развој образовне политике, те даје врло јасне смернице за конкретно деловање и активности на нивоу школа – од идентификације и анализе проблема, преко формулисања решења и планирања активности, до имплементације и вредновања. Значајно је истаћи и део „Култура унапређивања” у коме се наглашава значај мотивације запослених, што је поткрепљено релевантним теоријским концептима и моделима. У том оквиру, последњи сегмент књиге имплицира потребу холистичког приступа, тј. интеграције процеса унапређивања и културе унапређивања. У целини посматрано, ова монографија пружа важне смернице за унапређивање квалитета рада школа и ваљан оквир за оснаживање професионалаца у овој области.

*Проф. др Слађана Зуковић*

У два централна поглавља монографије – „Процеси унапређивања” и „Култура унапређивања” – релевантне концепције и теоријски модели представљени су на јасан, веома систематичан и прегледан начин. Истовремено, елаборација издвојених концептуализација изражена кроз понуђена објашњења и илустративне примере доприноси њиховом потпунијем разумевању и препознавању значаја који имају за образовну праксу. Богатство примера, предлога, могућих решења, као и указивање на међузависност различитих аспеката, њихово контекстуализовање и операционализовање несумњиво ће представљати вредну подршку запосленима у школама и значајан ресурс у развијању квалитета образовања.

*Доц. др Владетиа Милин*

