

Јелена Д. Теодоровић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за друштвено-хуманистичке науке

Радован М. Живковић

Министарство просвете, науке и
технолошког развоја

УДК 373.5:371.11

DOI 10.46793/Uzdanica18.1.211T

Оригинални научни рад

Примљен: 26. фебруар 2021.

Прихваћен: 14. мај 2021.

УПРАВЉАЊЕ ПРОМЕНАМА И ОСИГУРАЊЕ КВАЛИТЕТА У СРЕДЊИМ СТРУЧНИМ ШКОЛАМА У СРБИЈИ: СТАВОВИ ДИРЕКТОРА¹

Апстракт: Средње стручне школе у Србији су изложене притисцима да уведе промене у свој рад. Њихови директори на располагању имају механизме осигурања квалитета који могу да олакшају увођење промена, али истовремено морају водити рачуна и о „људској”, „мекој” страни промена. У овом раду смо желели да испитамо аспекте увођења промена у средње стручне школе из визуре њихових директора. Истраживање је било комбиновано; у квантитативној компоненти је упитником испитан 61 директор, док је у квалитативној компоненти учествовало 16 директора у две фокус групе. Налази рада указују на то да су директори у знатној мери задовољни разним аспектима увођења промена у својим школама, али и да постоји одређен мањак мотивације за промене код запослених, да је имплементација активности најрањивија фаза увођења промена, да највише недостају механизми одговорности запослених и да унеколико изостаје фокус на најбитнијим променама – у самом подучавању и учењу.

Кључне речи: управљање променама, осигурање квалитета, средње стручно образовање, директори.

¹ Ово истраживање је спроведено и финансирано у оквиру пројекта „Ефективно осигурање квалитета кроз успешно управљање променама – изградња капацитета за директоре/ке средњих стручних / техничких школа” организације KulturKontakt Austria. Реализацију овог истраживања финансирао је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. уговора 451-03-9/2021-14/200140).

УВОД

У последње две деценије, средње стручно образовање у Србији је прошло кроз велики број промена. Број ученика у средњим стручним школама је опао са 75,7% у школској 2012/2013. години на 73,3% у школској 2019/20. години (РЗС 2013; 2020). Појава приватних средњих школа, међу којима је значајан број стручних школа, такође доводи до смањења броја ученика у државним школама. Овај тренд, уз чињеницу да средњошколско образовање у нашој земљи није обавезно, чини конкуренцију међу средњим стручним школама све израженијом.

Истовремено, стручне школе имају више могућности да креирају иновативне образовне профиле и сарађују са локалним послодавцима и компанијама како би постале или остале релевантне на тржишту рада. Бројни нови образовни профили (нпр. техничар мехатронике, техничар за информационе технологије, индустријски механичар) створени су у сарадњи школа, Министарства просвете, науке и технолошког развоја (МПНТР) и међународних партнера. У школској 2019/20. години ученици који су уписивали средње стручне школе могли су да бирају између 156 четворогодишњих и 94 трогодишња образовна профила у оквиру 15 подручја рада (МПНТР 2019).

У овој средини велике конкуренције за ученике и повећаних могућности за развој, директори средњих стручних школа суочени су са великим притиском да покрећу, спроводе и одржавају образовне промене. То повећава већ завидан број обавеза директора дефинисаних у *Закону о основама система образовања и васпитања* из 2017. године (Сл. гласник РС бр. 88/2017, 27/2018, 10/2019, 6/2020).

С друге стране, постоје механизми који могу да помогну директорима да ефективно управљају променама. *Законом о основама система образовања и васпитања* (Сл. гласник РС бр. 72/2009, 52/2011) у школе су 2009. и 2011. године уведени самовредновање и спољашње вредновање са идејом да је потребно идентификовати школске проблеме и проценити школске потребе, како би се они потом унапредили. Оба процеса се обављају у складу са националним *Стандардима квалитета рада усвојенова* (Сл. гласник РС бр. 7/2011, 68/2012, 14/2018).

Самовредновање је званично присутно у скоро 30 земаља Европе (Маричић 2016; Стаматовић 2013). Самовредновањем наставници „преузимају власништво над дијагнозом школе и развијају посвећеност имплементацији решења која сами предложе” (Харгрејвс 1989: 12, према МекБет 2007). Школе се умногоме разликују у томе како користе самовредновање; неке постају самоуверене и предузимљиве, са дељеним лидерством, а неке само задовољавају захтеве виших власти и механицистички извршавају обавезе без икаквог дотицања сржи живота школе (Стол, МекБет, Мортимор 2001). У нашој земљи, наставници сматрају аспекте самовредновања битним, али

нису довољно укључени у процес самовредновања који је унеколико шаблонизован и формалан (Маричић 2016). Када наставници вреднују сопствени рад уз самосталан избор инструмената и техника, њихови ставови о сврси и користи од самовредновања се побољшавају (Стаматовић 2013).

Самовредновање и спољашње вредновање школе надопуњују се школским развојним планирањем које је инструмент унутрашњег развоја школе и које прецизира шта је потребно променити, зашто, како и са којим ефектима (Станковић 2009; 2011). Школско развојно планирање уведено је као обавезно у наш образовни систем 2003. године (Сл. гласник РС бр. 62/2003, 64/2003). Фернандез (2011) је утврдио да квалитет школских планова за побољшање утиче на постигнућа ученика из математике и читања. Школе у којима су се десиле позитивне образовне промене имају школске развојне планове који проистичу из систематичног испитивања слабости школе; укључују софистициране стратегије за имплементацију активности, њено праћење и вредновање ефеката; и ангажују све наставнике који међусобно сарађују (МекГилкрајст, Мортимор 1997). Такође, школе које показују најбоље праксе у развојном планирању фокусирају се на ученичко учење, напредак и постигнуће и како их унапредити (Хопкинс 2007). У Србији, наставници претежно позитивно оцењују школско развојно планирање и као његове ефекте препознају јачање сарадње и тимског рада, увођење праксе планирања, развој школе, повећану ангажованост, успешну реализацију пројекта и стицање нових сазнања, док понеке примедбе укључују недовољну подршку развојном тиму, отпор и незаинтересованост колектива, захтевност планирања, проблеме са функционисањем развојног тима и слабу реализацију плана (Станковић 2011).

Заједно, самовредновање, спољашње вредновање и школско развојно планирање чине систем осигурања квалитета који би требало да буде континуиран: прво се идентификују актуелни школски проблеми и потребе, што води до осмишљавања образовних интервенција и њиховог спровођења, да би се, након одређеног периода „живота” нове образовне активности у школи, предузело вредновање постигнутог, што води у нов круг идентификације проблема и потреба. Увођење и имплементација образовних промена у основи треба да произлазе из овог процеса осигурања квалитета. Директори и наставници средњих стручних школа који умешно користе те инструменте требало би да буду у могућности да лакше и ефективније креирају нове образовне профиле, иновирају наставну праксу и спроводе друге промене које би учиниле њихове школе релевантнијим и конкурентнијим.

Међутим, суштинско управљање променама не подразумева само менаџерске вештине као што су вредновање чек-листама и упитницима, планирање образовних мера и праћење реализације активности гантограмима. Пуко извршавање и надзирање ових процеса није довољно да би промене биле успешне и одрживе; рационални приступ решавању проблема критико-

ван је као сувише механицистички, поједностављен и праволинијски (Датнау, Хабард, Механ 1998). Да би промене заиста заживеле, потребно је водити рачуна о такозваној „људској”, „мекој” страни промена (ОЕСД 2018); побољшање и ојачавање односа између главних актера су кључни (Фулан 2007) јер су људи најбитнији ресурс у организацијама и њихова посвећеност ономе што раде умногоне одређује ефективност и перформансе организације (Петон, МекКалман 2000, према Сениор, Флеминг 2006). Другим речима, имплементација зависи од имплементатора (Липски 2010; Јанг, Луис 2015). Образовне промене изазивају отпоре са којима се треба носити (Котер 1996), од запослених траже мотивацију и спремност на експериментисање и прављење грешака (Фулан 2007; Сенци 2006), а њихова суштинска имплементација и одрживост зависе од културе организације и од тога да ли запослени виде реформу као своју и сврсисходну (Кримерс и др. 2007; Датнау, Хабард, Механ 1998; Хопфенбек и др. 2015, према Вијене, Понт 2017). Директори средњих стручних школа који воде рачуна о овој „људској”, „мекој” страни промена могу учинити своје школе привлачним за ученике и конкурентним на образовном „тржишту”.

Имајући у виду притисак за увођење и управљање образовним променама са којим се суочавају директори средњих стручних школа, инструменте у оквиру система осигурања квалитета који су им на располагању и велику комплексност у погледу „људских”, „меких” фактора коју образовне промене са собом носе, постаје све важније испитати и разумети како се директори средњих стручних школа сналазе са образовним променама, од чега то зависи и како може да им се пружи подршка. Стога смо у овој студији поставили три истраживачка питања.

1) Који аспекти система осигурања квалитета рада школа су најпроблематичнији у средњим стручним школама у Србији?

2) Који аспекти „људске”, „меке” стране образовних промена су најпроблематичнији у средњим стручним школама у Србији?

3) Да ли се аспекти система осигурања квалитета рада школа и аспекти „људске”, „меке” стране образовних промена разликују зависно од оцене школе на спољашњем вредновању, година радног стажа директора проведених у школи на тој позицији и сати које је директор уложио у стручно усавршавање?

Желели смо да испитамо истраживачка питања из визуре директора, јер су они у жижи свих активности везаних за образовне промене у школама.

МЕТОД

Како би се одговорило на истраживачка питања, урађено је комбиновано истраживање. У квантитативној компоненти истраживања упитником су се испитала мишљења 61 директора средњих стручних школа о систему осигурања квалитета и аспектима управљања образовним променама. У квалитативној компоненти истраживања су се у две фокус групе са укупно 16 директора средњих стручних школа дубље обрадиле исте теме.² Ово је типичан модел комбинованог истраживања – експликативно-сукцесивни модел (Кресвел, Плејно Кларк 2011, према Матовић 2013). Студија је спроведена у јесен 2018. године.

Узорак. Планирани узорак за квантитативну компоненту истраживања су чинили директори 75 средњих стручних школа у Србији. Прво су изабране веће школе (са најмање 120 ученика прве године) како би у узорак били укључени разноврсни образовни профили, а затим су школе даље селектване тако да се постигне њихова равномерна географска заступљеност. На онлајн упитник је одговорио 61 директор, са стопом одговора од 81,3%. Овај узорак представља 11,8% читаве популације директора средњих стручних школа у Србији (61/515). У Табели 1 је приказана структура узорка.

Табела 1. Структура узорка

Пол	40 М (65,6%), 21 Ж (34,4%)
Године	М=51,1, SD=7,4
Величина школе	М=79 наставника, SD=31 М=743 ученика, SD=309
Локација школе	12/61 (19,7%): град са више од 500.000 становника 27/61 (44,3%): град са између 50.001 и 500.000 становника 22/61 (36,0%): град до 50.000 становника
Године стажа на позицији директора у школи	М=8,4, SD=7,6
Оцена школе на спољашњем вредновању	М=2,86 10/61 (16,4%): оцена 4 34/61 (55,7%): оцена 3 14/61 (23,0%): оцена 2 2/61 (3,3%): оцена 1 1/61 (1,6%): неоцењена
Сати стручног усавршавања у последње три године	М=89,3, SD=92,9

² У обе студије су испитане и улоге директора у овим процесима, као и њихове потребе за обукама, али су ти налази изостављени из рада због дужине текста.

Квалитативни подаци су прикупљени путем две фокус групе од којих је једна одржана у Београду, а друга у Пожеги. У свакој групи било је осам углавном искусних директора који су представљали школе различитих образовних профила, величине и географске локације. Учесници фокус група изабрани су због успешног вођења својих школа, али и зато што су их аутори рада познавали као конструктивне и искрене саговорнике.

Инструментии. Онлајн упитник се састојао од уводног дела са 8 питања о демографским и другим карактеристикама директора и њихових школа, централног дела са 53 питања која се односе на осигурање квалитета, управљање променама и улогу директора у овим процесима и завршног дела са 8 питања која се односе на професионални развој директора. Основа за развој упитника био је упитник о лидерству развијен у ТЕМПУС пројекту „Master program in Educational leadership” (EdLead). У централном делу упитника коришћена је петостепена скала Ликертовог типа са одговорима од „1 – уопште се не слажем” до „5 – потпуно се слажем”.

Фокус групе су реализоване као структурирани дијалог између директора средњих стручних школа о датим темама. Сваки аутор рада водио је дискусију са учесницима једне фокус групе.

Анализа података. Одговори директора на релевантне ставке из централног дела упитника приказани су дескриптивно (аритметичка средина, медијана и фреквенције одговора). Четрдесет једна ставка³ чинила је укупно 10 скала за које су дате аритметичка средина, медијана и Кронбахова α . Крускал–Волисов тест – непараметријски пандан једнофакторској анализи варијансе (ANOVA) за независне групе – коришћен је за идентификовање разлика у одговорима између директора који имају оцену 1 или 2, оцену 3 и оцену 4 на спољашњем вредновању; између директора који су у првом мандату (0–4 године радног стажа као директор у школи), другом мандату (5–8 година) или имају више од два мандата (више од 8 година) и између директора који су у претходне три године похађали до 24 сата стручног усавршавања (СУ), 25–96 сати СУ и више од 96 сати СУ. У анализи одговора учесника фокус група, одговори су груписани по припадности подтемама у оквиру већ предвиђених тема.

³ Од укупно 53 ставке, три су елиминисане јер се нису уклапале у скале, а девет јер су се односиле на улоге директора.

РЕЗУЛТАТИ

КВАНТИТАТИВНА КОМПОНЕНТА ИСТРАЖИВАЊА

Генерално узевши, одговори директора су били позитивни на централном делу упитника; директори су се углавном или потпуно слагали са великом већином ставки.⁴

У Табели 2 приказани су одговори директора на ставке које се фокусирају на осигурање квалитета рада школа: 1) самовредновање школе и спољашње вредновање, 2) планирање промена и 3) спровођење и праћење акционих планова.

Табела 2. Дескриптивна статистика за ставке и скале о осигурању квалитета рада школа

	Одг. 1	Одг. 2	Одг. 3	Одг. 4	Одг. 5	А.С.	Мед.
Самовредновање школе и спољашње вредновање (Кронбахова $\alpha = 0.793$)						4.08	4.17
Тим за самовредновање и тим за обезбеђивање квалитета и развој установе су добро изабрани.			1.6	45.9	52.5	4.51	5
Запослени дубоко верују да самовредновање, планирање активности за побољшање и реализација акционих планова доводе до унапређивања квалитета рада школе.		4.9	27.9	57.4	9.8	3.72	4
У нашој школи се кроз самовредновање заиста идентификују кључни проблеми у квалитету рада школе.			14.8	50.8	34.4	4.20	4
Резултати самовредновања и спољашњег вредновања се детаљно анализирају на индивидуалним и групним састанцима.			9.8	44.3	45.9	4.36	4
Налази самовредновања делују мотивишуће на запослене да унапреде квалитет рада школе.		8.2	24.6	50.8	16.4	3.75	4
Налази спољашњег вредновања делују мотивишуће на запослене да унапреде квалитет рада школе.		8.2	11.5	59.0	21.3	3.93	4
Планирање промена (Кронбахова $\alpha = 0.765$)						4.25	4.25
У школи се улаже пуно времена и труда у осмишљавање промена и креирање акционих планова.		3.3	6.6	50.8	39.3	4.26	4
Акциони планови за унапређивање квалитета рада школе су чврсто засновани на налазима самовредновања.			11.5	42.6	45.9	4.34	4

⁴ Код неколико негативно формулисаних ставки, директори се нису или се углавном нису слагали, што опет индикује њихов позитиван поглед на теме у упитнику.

	Одг. 1	Одг. 2	Одг. 3	Одг. 4	Одг. 5	А.С.	Мед.
У процес планирања промена и осмишљавање акционих планова су укључени сви тимови у школи (нпр. стручна већа за области предмета), не само они директно задужени за обезбеђивање квалитета рада школе.		3.3	13.1	41.0	42.6	4.23	4
Сачињени акциони планови су квалитетни (реалистични, са добро подељеним одговорностима, адекватним временским роковима, мерљивим индикаторима за праћење и вредновање и сл.).		1.6	9.8	60.7	27.9	4.15	4
Спровођење и праћење акционих планова (Кронбахова $\alpha = 0.780$)						3.86	3.80
Запослени дају честе повратне информације о томе како тече реализација акционих планова.		6.6	21.3	54.1	18.0	3.84	4
Запослени добијају потребну помоћ и подршку током реализације акционих планова.			3.3	49.2	47.5	4.44	4
Током реализације акционих планова проблеми се брзо уочавају и решавају.		4.9	18.0	52.5	24.6	3.97	4
Акциони планови се остварују у потпуности.		1.6	21.3	65.6	11.5	3.87	4
У школи постоји систем награђивања за извршавање и/или санкције за неизвршавање активности предвиђених акционим плановима.	9.8	14.8	32.8	31.1	11.5	3.20	3

N = 61

Све три скале имају задовољавајућу поузданост. Спровођење и праћење акционих планова је нешто ниже процењено од друге две скале. Највећи проблем представља недостатак развијених система награђивања и кажњавања у процесу управљања квалитетом. Одређен број директора мисли да запослени не пружају довољно често повратне информације о спровођењу активности, да се акциони планови не спроводе потпуно и да се проблеми искрсли током примене не уочавају и не решавају брзо. Запослени нису у потпуности уверени у важност и ефективност процеса самовредновања, а притом их и више мотивишу резултати спољашњег вредновања од самовредновања.

У Табели 3 су приказане ставке и скале које описују „људске”, „меке” аспекте управљања променама.

Табела 3. Дескриптивна статистика за ставке и скале о „људским”, „меким” аспектима управљања променама

	Одг. 1	Одг. 2	Одг. 3	Одг. 4	Одг. 5	А.С.	Мед.
Општа школска клима (Кронбахова $\alpha = 0.806$)						4.30	4.40
У школи влада клима међусобног поштовања, поверења и осећаја припадности школи.			11.5	47.5	41.0	4.30	4
Школски тимови су формиран тако да чланови имају прилику да раде оно у чему су најбољи.			8.2	45.9	45.9	4.38	4
Сарадња и тимски рад запослених су веома добро развијени.			19.7	54.1	26.2	4.06	4
У школи се успешно и ефективно разрешавају конфликтне ситуације међу запосленима.		1.6	6.6	45.9	45.9	4.36	4
Запослени се осећају поносно када остваре заједнички циљ.		4.9	6.6	32.8	55.7	4.39	5
Клима у вези са унапређивањем квалитета рада школе (Кронбахова $\alpha = 0.798$)						4.05	4.20
У школи се на састанцима често и пуно прича о унапређивању квалитета рада школе.		1.6	9.8	41.0	47.5	4.34	4
У нашој школи су честе конструктивне дискусије, изношење мишљења и прављење договора.			16.4	50.8	32.8	4.16	4
Запослени знају шта се о њих очекује у вези са унапређивањем квалитета рада школе.		1.6	11.5	59.0	27.9	4.13	4
Запослени се активно ангажују у вези са унапређивањем квалитета рада школе.		6.6	13.1	49.2	31.1	4.05	4
Наставници често преиспитују своју наставну праксу и унапређују је.		8.2	36.1	49.2	6.6	3.54	4
Коришћење могућности да се побољша рад школе (Кронбахова $\alpha = 0.726$)						3.83	3.80
Запослени су свесни потребе да се образовни профили у школи мењају како би се држао корак са развојем привреде.	1.6	1.6	13.1	34.4	49.2	4.28	4
Запослени су добро упознати са могућностима за унапређивање квалитета рада школе (о пројектима, грантовима, итд.).			19.7	47.5	32.8	4.13	4
Запослени су предузимљиви у вези са побољшањем квалитета рада школе (иницирају васпитно-образовне пројекте, уводе педагошке иновације, креирају предлоге за нове образовне профиле и слично).	1.6	6.6	24.6	52.5	14.8	3.72	4
Запослени знају како се пишу предлози пројеката у сврху унапређивања рада школе.		14.8	36.1	44.3	4.9	3.39	3
Запослени су спремни да се додатно и прековремено ангажују у циљу сарадње и партнерстава са послодавцима.	3.3	9.8	26.2	42.6	18.0	3.62	4

	Одг. 1	Одг. 2	Одг. 3	Одг. 4	Одг. 5	А.С.	Мед.
Природа укључености запослених у образовне промене (Кронбахова $\alpha = 0.838$)						3.96	4.00
У школи влада клима у којој су образовне промене добродошле и прихваћене.	4.9	13.1	60.7	21.3	3.98	4	
У школи се анализирају грешке и успеси претходних промена како би се школа боље припремила за нове промене.	1.6	23.0	42.6	32.8	4.06	4	
Запослени су посвећени и истрајни у реализацији промена које се иницирају у школи, чак и када иде тешко.	3.3	27.9	52.5	16.4	3.82	4	
Консултовање са запосленима (Кронбахова $\alpha = 0.758$)						4.52	4.50
Запослени су увек консултовани о увођењу промена и њихов став се поштује и усваја.	1.6	6.6	42.6	49.2	4.39	4	
Запослени слободно износе своје мишљење о променама које се иницирају у школи.	1.6	4.9	21.3	72.1	4.64	5	
Отпор према образовним променама (Кронбахова $\alpha = 0.701$)						3.33	3.25
У нашој школи постоје велики отпори запослених према променама. (рев. кодирано)	16.4	29.5	27.9	26.2	3.64	4	
Запослени зазиру од промена јер се плаше грешака. (рев. кодирано)	1.6	27.9	16.4	37.7	16.4	3.39	4
Запослени немају довољно самопоуздања да могу да изнесу промене које се иницирају у школи. (рев. кодирано)	1.6	13.1	26.2	34.4	24.6	3.67	4
Запосленима више недостаје воља него способности да би успешно изнели већину промена у школи. (рев. кодирано)	13.1	47.5	14.8	14.8	9.8	2.61	2
Одрживост образовних промена (Кронбахова $\alpha = 0.745$)						4.05	4.00
Школа има суштинску подршку локалне самоуправе за своје развојне пројекте.	1.6	1.6	19.7	44.3	32.8	4.05	4
Школа има суштинску подршку локалних послодаваца за своје развојне пројекте.	4.9	14.8	50.8	29.5	4.05	4	

N = 61.

Све скале имају задовољавајућу поузданост. Скале *Коршићење мојућности да се побољша рад школе* и *Општор према образовним променама* су нешто ниже процењене од других скала. Запослени су мање предузимљиви око покретања педагошких иновација, а још мање вољни да се укључе у додатне и прековремене активности. Највећи проблем у овој групацији ставки је мањак знања код наставника о томе како писати предлоге за промене. Ставке у скали *Општор према образовним променама* су реверзно кодиране, тако да су се код прве три ставке директори углавном слагали са тим да у њиховој школи нема великих отпора према променама, да запослени не зазиру од њих и да имају довољно самопоуздања. Међутим, ова слагања су била слабија него на ставкама у другим скалама. На пример, 29,5% испитаника (18 од 61) се

углавном или потпуно слаже са тим да запослени зазиру од промена јер се плаше грешака. Чак 60,7% испитаника (37 од 61) се углавном или потпуно слаже са тврдњом да запосленима више недостаје воље него способности да иницирају и реализују промене. Када су у питању остале скале, директори се нешто мање слажу са ставком да у школи влада клима у којој су образовне промене добродошле и прихваћене, као и са ставком да су запослени посвећени и истрајни у реализацији промена које се иницирају у школи, чак и када иде тешко. Директори су се најмање сагласили са тврдњом да наставници често преиспитују своју наставну праксу и унапређују је.

У наредном кораку смо желели да сазнамо да ли се одговори директора разликују зависно од оцене на спољашњем вредновању школе (1 или 2; 3; 4), мандата у којем се налазе (први, други или неки каснији мандат), као и броја сати које су провели на стручном усавршавању у претходне три године (до 24 сата, 25–96 и више од 96 сати). Резултати три Крускал–Волисова теста за сваку скалу су дати у Табели 4.

Резултати у Табели 4 показују да нема статистички значајних разлика у одговорима на скалама између директора са различитим оценама на спољашњем вредновању, између директора са различитим бројем мандата и између директора са различитим бројем сати стручног усавршавања.

КВАЛИТАТИВНА КОМПОНЕНТА ИСТРАЖИВАЊА

Кључни налази изведени из фокус група представљени су по унапред одређеним темама. Увиди учесника о осигурању и унапређивању квалитета рада у школама представљени су по подтемама у Табели 5.

ДИСКУСИЈА И ПРЕПОРУКЕ

С обзиром на то да су се квантитативна и квалитативна компонента студије бавиле истим темама, њихови налази су разматрани заједно. Такође, с обзиром на то да се организациона и „људска”, „мека” страна промена одвијају симултано и да су испреплетане, одговори на истраживачка питања нису потпуно одвојени, већ су најбитнији налази тумачени на нивоу скала. Уз дискусију су предложене и препоруке за образовне политике.

Уопштено гледано, директори су били веома задовољни свим аспектима осигурања квалитета рада школа и „људске”, „меке” стране образовних промена. Овај налаз би требало додатно потврдити учешћем у сличном истраживању наставника и стручних сарадника у школама и просветних саветника у школским управама. У наставку секције, фокус је стављен на налазе

Табела 4. Разлике између директора по оцени на спољашњем вредновању, броју мандата и сатима стручног усавршавања

Скала	Оцена на спољашњем вредновању				Радно искуство на месту директора у школи			Сати стручног усавршавања				
	Оцена 1 или 2 (N=16)	Оцена 3 (N=34)	Оцена 4 (N=10)	Крускал Волисов тест	1. мандат (N=22)	2. мандат (N=17)	3. мандат и више (N=22)	Крускал Волисов тест	До 24 сата СУ (N=18)	25–96 сата СУ (N=23)	97 сати и више СУ (N=20)	Крускал Волисов тест
Самовредновање школе и спољашње вредновање	25.94	32.10	32.35	H(2)=1.512 p=0.469	32.05	30.18	30.59	H(2)=0.126 p=0.939	30.61	31.28	31.03	H(2)=0.015 p=0.993
Планирање промена	24.22	32.72	33.00	H(2)=2.892 p=0.235	31.45	31.24	30.36	H(2)=0.047 p=0.977	28.89	29.24	34.93	H(2)=1.493 p=0.474
Спровођење и праћење акционих планова	28.31	33.35	24.30	H(2)=2.457 p=0.293	32.48	30.41	29.98	H(2)=0.248 p=0.883	27.11	34.22	30.80	H(2)=1.648 p=0.439
Општа школска клима	27.88	31.40	31.65	H(2)=0.506 p=0.777	31.57	32.88	28.98	H(2)=0.511 p=0.774	29.44	30.07	33.48	H(2)=0.605 p=0.739
Клима у вези са унапређивањем квалитета рада школе	25.59	33.40	28.50	H(2)=2.363 p=0.307	30.93	34.09	28.68	H(2)=0.903 p=0.637	26.17	31.91	34.30	H(2)=2.116 p=0.347
Коришћење могућности да се побољша рад школе	30.41	30.94	29.15	H(2)=0.083 p=0.959	29.75	29.79	33.18	H(2)=0.527 p=0.769	26.44	32.04	33.90	H(2)=1.822 p=0.402
Природа укључивања запослених у образовне промене	28.50	32.43	27.15	H(2)=1.022 p=0.600	32.32	33.47	27.77	H(2)=1.215 p=0.545	27.50	31.00	34.15	H(2)=1.372 p=0.504
Консултовање са запосленима	31.19	30.81	28.35	H(2)=0.214 p=0.898	30.73	31.26	31.07	H(2)=0.011 p=0.995	30.58	29.20	33.45	H(2)=0.717 p=0.699
Отпор према образовним променама	34.03	29.66	27.70	H(2)=0.994 p=0.609	32.32	31.59	29.23	H(2)=0.361 p=0.835	31.31	29.04	32.98	H(2)=0.534 p=0.766
Одрживост образовних промена	31.31	31.01	27.45	H(2)=0.402 p=0.818	28.57	36.62	29.09	H(2)=2.593 p=0.274	33.28	28.33	32.03	H(2)=0.968 p=0.616

Табела 5. Увиди учесника фокус група о осигурању и унапређивању квалитета рада у школама

Самовредновање	Спровођење планираних мера	Праћење и вредновање	Додатни увиди
<p>Иако самовредновање углавном открива кључне проблеме у школи, потребно је фокус више ставити на ученика.</p> <p>Извештаје о самовредновању треба темељно анализирати у свим школским тимовима, органима и саветима.</p> <p>Самовредновање школе треба да је реалистично, не улепшано.</p> <p>На нивоу система, индикатори квалитета рада школе морају бити прецизнији и наставнике треба обучити како да их тумаче.</p> <p>Тим за самовредновање у школи би могао бити подељен на подтимова, од којих сваки треба да прати једну област квалитета рада школе.</p>	<p>Посебну пажњу треба посветити имплементацији, јер је то најзахтевнија фаза.</p> <p>Иако и индивидуални наставници и предметна већа имају прилику да дају коментаре о плановима за унапређивање, требало би учинити више како би се осигурало да сви у школи заиста учествују у планирању промена и креирању акционих планова, а не само они који су увек активни.</p> <p>Акционе планове треба што детаљније разредити.</p> <p>Спровођење акционих планова би требало да буде добро делегирано, одговорности дефинисане, послови подељени и конкретне особе задужене за остваривање резултата.</p> <p>Комуникација између директора и запослених треба да буде што чешћа током спровођења акционих планова.</p>	<p>Праћење спровођења активности треба да се делегира руководиоцима стручних тела у школи.</p> <p>Годишњи и шестомесечни (па и тромесечни) извештаји треба да се захтевају од носилаца активности.</p> <p>Праћење спровођења активности може се обављати путем рачунарских програма (нпр. Task manager, Google documents, итд.) и/или гантаграма.</p>	<p>Мора постојати добра веза између самовредновања и школског развојног планирања, а затим и годишњег плана рада школе.</p> <p>Тимови у школи треба да буду константни и да дуго раде заједно.</p> <p>Динамичне особе, „покретачи“, треба да буду циљано постављени на руководеће позиције у тимовима.</p> <p>Запослени треба да буду мотивисанији и посвећенији самовредновању школе и изрази акционих планова.</p> <p>Треба увести материјалну стимулацију / награде за запослене који су укључени у процесе осигурања и унапређивања квалитета рада школе.</p>

који унеколико одступају од генерално позитивног мишљења директора о испитиваним ставкама.

Самовредновање школе и спољашње вредновање. Директори мисле да наставници нису у потпуности уверени у значај и ефективност самовредновања, планирања активности за побољшање и реализације акционих планова за унапређивање квалитета рада школе. И директори и наставници су више окренути ка спољашњим проверама, што може да креира ургентност у школи како би се створила одређена врста nelaгодности и незадовољства тренутним стањем, а то је први корак у увођењу промена (Котер 1996). Међутим, налаз да је самовредновање виђено као нешто мање ефективно и инспиришуће од спољашњег вредновања потенцијално указује на специфичну културну одредницу по којој се мишљењу ауторитета верује више него сопственим увидима. Ово је у сагласју са налазима да културу Србије одликују висока дистанца моћи, снажан колективизам и висок ниво избегавања неизвесности (Мојић 2004). Такође, могуће је да су наставници само поучени искуством да директор и школска управа више цене спољашње вредновање, тако да закључују да њихово ангажовање око самовредновања и креирања и реализације промена и није толико важно. У будућим истраживањима би требало испитати дубље разлоге иза овог налаза јер, када су наставници самостални, укључени и када виде сврху активности којима се баве, позитивно се мењају њихови ставови, посвећеност имплементацији и образовне промене у школи (Датнау, Хабард, Механ 1998; МекГилкрајст, Мортимор 1997; Стаматовић 2013).

Спровођење и праћење акционих планова (први део). Налази такође указују на то да има места за унапређивање оних послова у школи који имају везе са спровођењем и праћењем имплементације активности као што су потпуно спровођење акционих планова, пружање повратних информација о току имплементације и брзо решавање искрслих проблема. Увид фокус група да је имплементација најзахтевнија фаза у процесу осигурања квалитета слаже се са литературом (Фиксен и др. 2005; Мазманијан, Сабатије 1983; ОЕЦД 2018). Упркос важности имплементације, њој се придаје много мање пажње него другим фазама образовних промена (Фиксен и др. 2005; Хес 2013). Стално праћење имплементације је саставни део најбољих пракси у планирању развоја школе (Хопкинс 2007; МекГилкрајст, Мортимор 1997). У размишљањима о унапређивању фазе имплементације би било добро у обзир узети увиде фокус група о важности: укључивања свих у школи у анализирање налаза самовредновања и планирање промена; чврстог повезивања самовредновања и развојног планирања; детаљне разраде акционих планова; честог извештавања и комуникације између директора и запослених; и постављања динамичних „покретача” за руководиоце стручних тела да би адекватно пратили спровођење активности.

Клима у вези са унапређивањем квалитета рада школе. Према квантитативној компоненти истраживања, најслабије процењена ставка у оквиру ове скале јесте да запослени размишљају о својој пракси и томе како да је унапреде. Из квалитативне компоненте истраживања сазнајемо и да фокус свих активности у вези са осигурањем квалитета рада школе мора више да се помери на ученика. Другим речима, постоји опасност да планиране образовне промене суштински не допиру и не мењају довољно ни подучавање наставника ни учење ученика. Овај налаз је такође у складу са литературом. Према Елмору, „многе образовне реформе никада не дотакну, а још мање утичу на дугогодишње рутине наставне праксе, па су због тога углавном бесмислене уколико је њихова намера да унапреде учење” (Елмор 1996: 6). Реформе не могу да суштински успеју уколико, између осталог, немају „дубину”, односно социјално и емоционално разумевање са фокусом на суштинском учењу, а не само на површним перформансама (Харгрејвс, Финк 2006). Пут ка решавању овог проблема би подразумевао укључивање наставника, слушање њихових проблема и предлога, давање могућности наставницима да одлучују, као и налажење начина да унапреде своју праксу „од унутра ка споља” (Тајак, Кубан 1995). Посебно користан „алат” за суштинско преиспитивање и мењање наставне праксе јесте акционо истраживање (Манфра 2019).

Користићење могућности да се побољша рад школе и Оштор према образовним променама. Налази о ставкама у оквиру ове две скале, као и увиди из квалитативне компоненте истраживања, указују на проблем мотивације и посвећености: наставници имају довољно способности, али им унеколико мањка воља; нешто су мање предузимљиви око унапређивања рада школе (нпр. предузимања педагошких иновација), мање су вољни да се укључе у додатне и прековремене активности и мање су посвећени и истрајни у реализацији промена које се иницирају у школи. Такође, повезан са мотивацијом може бити страх од прављења грешака; раније је утврђено да је преовлађујућа организациона култура у нашим школама пасивна и избегавајућа, а не проактивна и развојна и да страх од грешке често парализује и кочи развојне иницијативе (Дмитрић, Живковић 2010). Сви ови налази указују на потенцијално велики проблем, јер је мотивација један од три кључна предуслова за високе перформансе запослених (Мичел 1982, према Бауер, Ердоган 2010). Унапређивање мотивације запослених могло би да обухвати укључивање наставника у доношење одлука, вредновање њиховог мишљења, аутономију наставника, интелектуални изазов на послу, оснаживање и власништво над променом, односно могућност да је они креирају (Бауер, Ердоган 2010; Шлајхер 2011).

Сировођење и праћење акционих планова (други део). Налаз рада да до-некле недостаје и механизам одговорности за урађено већ је идентификован као један од озбиљнијих проблема који прате наше образовне реформе (Теодоровић и др. 2016). Ова мањкавост нашег система образовања и васпитања

може бити делимично одговорна за проблем мотивације запослених јер, ако се ентузијастични, радни и истрајни наставници по плати, наградама, обавезама, признањима и другим добробитима не разликују од својих апатичних колега који улажу минимум напора у свој посао, онда после неког времена може доћи до разочарања и незадовољства прве групе, па и значајног редуковања њихове воље и ангажмана. Из тог разлога, успостављање система одговорности у образовању у Србији треба да буде један од приоритета образовне политике. Посебно је важно да квалитет подучавања буде у фокусу овог система. Такође, дељење лидерства унутар ширег круга људи у једној школи, за које се залажу истраживачи (Фулан 2002; Понт, Нуш, Мурман 2008), може да буде један од начина да се одговорност у школи уврежи код већег броја запослених.

Разлике између директора. Разлика између директора на основу оцене њихове школе на спољашњем вредновању, година стажа на позицији директора у школи и сати стручног усавршавања у претходне три године није било ни на скалама које су описивале аспекте система осигурања квалитета рада школа ни на скалама које су описивале „људске”, „меке” аспекте управљања променама. У будућим истраживањима би било важно испитати да ли се и по чему разликују директори који успешно осигуравају квалитет рада школе и управљају променама од оних којима то слабије иде, али уз учешће наставника и стручних сарадника који би могли да дају нешто објективније увиде у понашања директора.

ЗАКЉУЧАК

Самовредновање школе, креирање, имплементација и вредновање акционих планова за промене, уз умешну навигацију „људским”, „меким” аспектима управљања променама, воде до континуираног побољшања квалитета рада школа, стварне примене образовних иновација и одрживости њихових ефеката. Овај рад идентификује донекле проблематичне аспекте ових процеса у средњим стручним школама у Србији: одређен недостатак заинтересованости, посвећености и мотивације запослених, мањак пажње за имплементацију планова, слабији фокус на суштинској промени самог подучавања и учења и недостатак механизма одговорности. Применом датих препорука могу се унапредити развој школа, њихова иновативност и релевантност за ученике и запослене.

ЛИТЕРАТУРА

Бауер, Ердоган (2010): Tayla Bauer, Barrin Erdogan, *Organizational behavior 1.1*, Irvington, NY: Flat World Knowledge.

Вијене, Понт (2017): Romane Viennet, Beatriz Pont, *Education policy implementation: A literature review and proposed framework*, OECD Education Working Paper No. 162, Paris: OECD.

Датнау, Хабард, Механ (1998): Amanda Datnow, Lea Hubbard, Hugh Mehan, *Educational reform implementation: A co-constructed process* (Research report 5), Santa Cruz, CA: Center for Research on Education Diversity and Excellence, University of California.

Дмитрић, Живковић (n.d.): I. Dmitrić, Radovan Živković, *Organizaciona kultura 10 srednjih škola u Srbiji*, Istraživački izveštaj za Nemačku organizaciju za tehničku pomoć i saradnju GTZ (GIZ) u okviru projekta „Reforma stručnog obrazovanja u Srbiji”, nepublikovani materijal.

Елмор (1996): Richard Elmore, Getting to scale with good educational practice, *Harvard Educational Review*, 66(1), 1–27.

Закон о основама система образовања и васпитања (2003): *Сл. гласник РС*, бр. 62/2003, 64/2003.

Закон о основама система образовања и васпитања (2009): *Сл. гласник РС*, бр. 72/2009, 52/2011.

Закон о основама система образовања и васпитања (2017): *Сл. гласник РС*, бр. 88/2017, 27/2018, 10/2019, 6/2020.

Јанг, Луис (2015): Tamara Young, Wayne Lewis, Educational policy implementation revisited, *Educational policy*, 29(1), 3–17.

Котер (1996): John P. Kotter, *Leading change*, Boston, MA: Harvard Business Press.

Кримерс, Стол, Резигт, ЕСИ тим (2007): Bert P. M. Creemers, Louise Stoll, Geert Reezigt, and the ESI team, 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*, Springer, 825–838.

Липски (2010): Michael Lipsky, *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services* (30th anniversary expanded edition), New York, NY: Russell Sage Foundation.

Мазманијан, Сабатије (1983): Daniel A. Mazmanian, Paul A. Sabatier, *Implementation and public policy*, Glenview, IL: Scott, Foresman.

Манфра (2019): Meghan McGlinn Manfra, Action research and systematic, intentional change in teaching practice, *Review of Research in Education*, 43(1), 163–196.

Маричић (2016): Sofija Maričić, *Samovrednovanje kao determinanta kvaliteta pedagoškog rada škole* (doktorska disertacija), Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.

Матовић (2013): Nataša Matović, *Kombinovanje kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u pedagoškom istraživanju*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

МекБет (2007): John MacBeath, Improving school effectiveness: Retrospective and prospective, In: Townsend, T. (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer, 57–74.

МекГилкрајст, Мортимор (1997): Barbara MacGilchrist, Peter Mortimore, The impact of school development plans in primary schools, *School Effectiveness and School Improvement*, 8(2) 198–218.

Мојић (2003): Dušan Mojić, Uticaj nacionalne kulture na organizacione potkulture i stilove vođstva u preduzećima Srbije: empirijska analiza, *Sociologija*, 45(4), 317–346.

МПНТР (2019): МРНТР, *Konkurs za upis učenika u srednje škole*, Beograd, Srbija: Prosvetni pregled.

ОЕЦД (2018): OECD, *World Class: How to build a 21st-century school system. Strong performers and successful reformers in education*, Paris: OECD Publishing.

Понт, Нуш, Мурман (2008): Beatriz Pont, Deborah Nusche, Henry Moorman, *Improving school leadership: Policy and practice*, Paris: OECD.

Правилник о стандардима квалитета рада установе (2012): *Сл. гласник РС*, бр. 7/2011, 68/2012.

Правилник о стандардима квалитета рада установе (2018): *Сл. гласник РС*, бр. 14/2018.

Републички завод за статистику (2013): Republički zavod za statistiku, *Srednjo-školsko obrazovanje u RS, početak školske 2012/13*, Bilten 566, Beograd.

Републички завод за статистику (2020): Republički zavod za statistiku, *Srednje obrazovanje u RS, početak školske 2019/20*, Statistika obrazovanja, Saopštenje 072, Bilten 659, Beograd.

Сениор, Флеминг (2006): Barbara Senior, Jocelyne Fleming, *Organizational change*, London: Prentice Hall.

Сенци (2006): Peter M. Senge, *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (2nd ed.), New York, NY: Doubleday.

Стаматовић (2013): Jelena Stamatović, *Samovrednovanje nastavnika u funkciji unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada* (doktorska disertacija), Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.

Станковић (2009): Dejan Stanković, Uključivanje nastavnika u razvoj škole, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 315–330.

Станковић (2011): Dejan Stanković, Školsko razvojno planiranje u Srbiji: Kako ga vrednuju nastavnici, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 25–40.

Стол, МекБет, Мортимор (2001): Louise Stoll, John MacBeath, Peter Mortimore, *Beyond 2000: Where next for effectiveness and improvement?*, In: J. MacBeath, P. Mortimore (Eds.), *Improving school effectiveness*, Buckingham, UK: Open University Press, 191–207.

Тајак, Кубан (1995): David B. Tyack, Larry Cuban, *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Теодоровић, Станковић, Бодрожа, Милин, Ђерић (2016): Jelena Teodorović, Dejan Stanković, Vojana Vydroža, Vladeta Milin, Ivana Đerić, Education policymaking in Serbia through the eyes of teachers, counsellors and principals, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(4), 347–375.

Фернандез (2011): Kenneth Fernandez, Evaluating school improvement plans and their affect on academic performance, *Educational Policy*, 25(2), 338–367.

Фиксен, Наум, Блејз, Фридман, Валас (2005): Dean Fixsen, Sandra Naom, Karen Blase, Robert Friedman, Frances Wallace, *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.

Фулан (2002): Michael Fullan, Leadership and sustainability, *Principal Leadership*, 3(4), 14–18.

Фулан (2007): Michael Fullan, *New meaning of educational change* (4th ed.), New York, NY: Teachers College Press.

Харгрејвс, Финк (2006): Andy Hargreaves, Dean Fink, The three dimensions of reform, *Educational Leadership*, 57(7), 30–34.

Хес (2013): Frederick Hess, The missing half of school reform, *National Affairs*, 17, 19–35.

Хопкинс (2007): David Hopkins, *Every school a great school*, Maidenhead: McGrawHill and Open University Press.

Шлајхер (2011): Andreas Schleicher, *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*, Paris: OECD Publishing.

Jelena D. Teodorović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Social Sciences and Humanities

Radovan M. Živković

Ministry of Education, Science and Technological Development

Sector for Secondary Education and Adult Education

CHANGE MANAGEMENT AND QUALITY ASSURANCE IN VOCATIONAL SECONDARY SCHOOLS IN SERBIA: ATTITUDES OF PRINCIPALS

Summary: Vocational secondary schools in Serbia are under pressure to make changes in their work. Their principals have quality assurance mechanisms at their disposal that can facilitate the introduction of changes, but at the same time they must take into account the “human”, “soft” side of change. This paper aimed to examine aspects of introducing changes in vocational secondary schools from the perspective of their principals. The research was combined; in the quantitative component, 61 principals were surveyed with a questionnaire, while in the qualitative component, 16 principals participated in two focus groups. The findings indicate that principals are largely satisfied with various aspects of introducing changes in their schools, but also that there is a certain lack of motivation for change in employees, that the implementation of activities is the most vulnerable phase of change, that accountability mechanisms are mostly lacking and that focus is somewhat missing in the most important of all changes – in teaching and learning.

Keywords: change management, quality assurance, secondary vocational education, principals.