ЗБОРНИК РАДОВА
Педагошки факултет у Ужицу
Година 21 • Број 20 • Децембар 2018
ISSN 2560-550X

УДК 371.11:005.32(497.11)
Изворни научни чланак • 47–56
Примљен: 17.11.2018.
Прихваћен: 7.12.2018.

Јелена Д. Стаматовић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Јасна М. Максимовић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ПЕРЦЕПЦИЈА ДИРЕКТОРА ШКОЛА О РАЗВОЈУ КВАЛИТЕТА И ИНКЛУЗИВНОСТИ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ ПРОЦЕСА КАО СТАНДАРДИМА ЊИХОВИХ КОМПЕТЕНЦИЈА[**]

Апстракт: Компетентност директора подразумева одлике, знања и способности потребне директору да би оптимално остварио циљеве школе постављене од стране друштва. Велики распон задатака и одговорности, али и очекивања која су наметнута чине улогу директора школе веома захтевном и сложеном. У раду се приказују резултати квалитативног истраживања како директори перципирају своје компетенције у области развоја квалитета и инклузивности образовно-васпитног процеса. Резултати показују да директори познају своје компетенције, али њихова реализација у поменутим областима усмерена је углавном на веома општа питања и из позиције управљања и менаџерског приступа.

Кључне речи: *директор школе, компетенције, стандарди, квалитет и инклузивност.*

УВОД

Многе улоге које директори морају да остваре у вођењу и управљању школом, често представљају тешкоће за њих саме. Директори осећају да им недостају неопходне вештине и знања како би могли да успешно оставрe очекивања ефикасности и ефективности у образовању (Ђуришић-Бојановић и Максић, 2006). У ситуацији када наставник постаје директор тада се упознаје са низом нових улога које мора да реализује, а многи од њих се тешко сналазе. Вокер и сарадници истичу да је неопходна систематска припрема будућих директора у смислу нових неопходних знања и вештина које су потребне за

[*] jstamatovic@pfu.kg.ac.rs

[*] jasnamaximovic@gmail.com

[**] Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Педагошки факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

реализацију послова директора школе (Walker, Anderson, Scackney, Woolf, 2003). Потреба за систематском припремом директора је присутна, с обзиром на то да се улога директора стално мења, да он мора бити и руководилац и педагог и стручни сарадник наставницима и неко ко руководи процесом професионалног усавршавања запослених и развојем школе, те он мора да одговори на потребе запослених и потребе развоја школе (Balyer, 2012). Нека истраживања и расправе наглашавају улогу директора као најважнијих субјеката чије компетенције и способности руковођења утичу на резултате и успешност остваривања образовно-васпитних циљева школе и утичу на правце развоја (Peko, Mlinarević, Gajger, 2009; Stančić, 2012; Harris, 2003). Такође, резултати истраживања указују на измењену улогу директора у многим земљама где директор одговара за резултате успеха рада школе, рада наставника и ученика (Pont, Nusche, Moorman, 2008).

Питањима директорских компетенција се у проучавању приступало на различите начине. Неки аутори су, разматрајући садржаје компетенција директора, дошли до оквира компетенцијских профила. Они су усмерени на: инструктивно вођење, развој људских потенцијала и капацитета школе, партиципативно школско вођење, тимски рад и ефикасно управљање, однос школе и окружења, стратешко (развојно) вођење школе и етичку димензију школског вођења (Đaković, 2012; Stančić, 2013). Један од закључака проучавања садржаја националних компетенцијских стандарда школског управљања у неким земљама (Холандија, Сједињене Америчке Државе, Енглеска, Шкотска и Аустралија) је да свака држава која придаје важност образовању и поставља га као национални приоритет, развија и утврђује националне компетенције стандарда за директоре школа (Ingvarson, Anderson, Gronn, Jackson, 2006). Стандарди утичу на већу веродостојност професије и на њима треба да се темељи образовање, оспособљавање, лиценцирање, начин избора и реизбора директора, његово усавршавање као и вредновање (Stančić, 2017).

Нормативном регулативом су дефинисане компетенције директора у Републици Србији кроз Правилник о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања из 2013. године. Стандарди су дефинисани у оквиру шест области, а за сваку област дефинисани су стандарди, а као ближе одређење којима се мери оствареност стандарда,односно, дефинисани су индикатори.

Мало је истраживања у нашој земљи која се баве остваривањем компетенција директора школа. У овом раду као најшири оквир од кога полазимо јесте управо реализација компетенција директора. Определили смо се за перцепцију директора о остваривању компетенција у оквиру развоја и осигурања квалитета наставног и васпитног процеса у школи и обезбеђењу инклузивног приступа у образовно-васпитном процесу. Квалитет школског рада је рефлексија квалитета образовно-васпитног рада и начина на који они који управљају пружају подршку наставницима у осмишљавању, планирању и

реализацији школских активности (Caldwell, 2005). Инклузија као једна од сложенијих промена подразумева комплексне улоге различитих атера рада у школи. Директори се сматрају као водеће личности у имплементацији инклузије и као носиоци промена (Avisar, Reiser, Yona, Leyser, 2003).

МЕТОД

С обзиром на то да је мало истраживања код нас који су се бавили питањима примене стандарда компетенција директора школа, а у претходном разматрању смо изнели вредност и потребу примене, циљ нашег истраживања је сагледавање перцепције директора о реализацији компетенција у области развоја и осигурања квалитета наставног и васпитног процеса у школи и обезбеђењу инклузивног приступа у образовно-васпитном процесу. Примењен је квалитативни приступ кроз организовање фокус група и реализација квалитативног интервјуа. Разлог примене овог метода је што се добија велики број информација и података који имају ширка значења. Рад у фокус групама је реализован на узорку од 76 директора основних и средњих школа (рад у три групе), а разговори су трајали у просеку око 120 минута. Оквир квалитативног интервјуа је дефинисан пре рада са фокус групама и усмерен је на три целине: стандарди компетенција директора, компетенције директора у области развоја и осигурања квалитета наставног и васпитног процеса у школи и компетенције директора у обезбеђењу инклузивног приступа у образовно-васпитном процесу. Анализа података добијених кроз фокус групе вршена је методом тематске анализе кроз неколико фаза: транскрибовањем вербалних података, идентификацијом главних свеобухватних тема, њихово дефинисање и кодирање (Braun & Clarke, 2006).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Анализом добијених података кроз транскрибовани материјал, груписали смо их у три *теме* које се односе на: стандарде компетенција директора, области компетенција у развоју и осигурању квалитета наставног процеса у школи и у обезбеђењу инклузивног приступа у образовно-васпитном процесу. У оквиру сваке ове теме су се категорисале следеће *подтеме*: познавање стандарда компетенција директора и начини примене компетенција. У следећој фази анализе издвојено је 8 категорија (кодова), а однос тема, подтема и категорија (кодова) дат је у Табели 1.

Табела 1. Класификација тема, подтема и кодова

Теме	Подтеме	Кодови
Стандарди компетенција директора	Познавање стандарда	Искуство у раду. Усавршавање.
Развој и осигурање квалитета наставног процеса у школи	Остваривање стандарда	Квалитет наставног процеса у школи (развој и подстицање). Улога у изради и примени стратешких докумената у школи. Процеси вредновања и самовредновања наставе и учења.
Обезбеђивање инклузивног приступа образовно-васпитном процесу	Остваривање стандарда	Идентификација ученика којима је потребна подршка у школи. Обезбеђивање услова у школи за ученике којима је потребна подршка. Индивидуални образовни планови.

Стандарди компетенција директора. Директори сматрају да је за обављање функције директора у школи важно претходно искуство које су имали у образовно-васпитном раду и да им то помаже да реше многа питања која се постављају у активности у школи. Такође, сматрају да развијање компетенција као наставника пре преузимања улоге директора је умногоме повезано са компетенцијама директора:

Са мојих двадесет година рада у школи није ми било тешко да предузмем све обавезе и снађем се у улози директора.

Па, Закон поставља услов за обављање функције директора да морају имати искуство у образовању, ваљда то нешто говори.

Ја мислим да би требало у Закону да се прописано искуство од пет година повећа као критеријум за избор директора.

Нека истраживања су показала да се директори најчешће баве само руковођењем и да су често изненађени најмање очекиваним ситуацијама које претпостављају и неке друге компетенције (Максић и Ђуришић-Бојановић, 2005; Walker et al., 2003). Због тога је важно да се директори припреме и обуче за ту функцију, да познају стандарде компетенција директора и кроз програме усавршавања да развијају неопходне компетенције. Директорима није довољно знање из њихове матичне струке јер он данас решава сложене проблеме различитих области, да би успешно објединио и педагошку и административну страну свога рада мора задовољити компетенцијске профиле

и стандарде које мора добро да познаје (Hitrec, Jurčev, Đaković, 2009; Špiljak i Modrić, 2009).

Из разговора са директорима јасно се издвојио став да је неопходно њихово континуирано усавршавање у различитим областима и на различите начине. Велики број директора наводи потребу за усавршавањем из области менаџмента и законодавства, области која се односи на наставу и учење, инклузију, комуникационе вештине и начини обезбеђивања квалитета рада школе:

Ја сам била наставник енглеског језика и у току свог студирања нисам изучавала ништа што има везе са менаџментом и законима, а то је веома важно да могу да обављам многе активности везане за директорски посао.

Као директор средње стручне школе, имам потребу да се више бавим наставом, али мислим да морам у томе још да се усавршавам. Ја сам инжењер.

У нашој школи има приличан број деце која морају да раде према индивидуалном образовном плану и ту има доста проблема. Тешко је то пратити и учествовати у процесу инклузије ако се тај процес не познаје.

У истраживању Славице Максић и сарадника директори су навели да социјалне компетенције и способност креирања добре комуникације, која је основа добрих међуљудских односа, одликује директора као доброг организатора посла (Максић, Ђуришић-Бојановић, Аврамовић, 2002). Слични резултати показују да умеће комуникације и вештине директора одржавају добре интерперсоналне односе, што јесте веома значајно за обављање функције директора (Walker et al., 2003).

Развој и осигурање квалитета наставног процеса у школи. Процес наставе и учења у школи се унапређује кроз промовисање исхода учења и постигнућа ученика. Управљање квалитетом рада школе подразумева израду стратешких докумената којима се планира рад и развој школе. Један од индикатора компетенција директора за стандард осигурања квалитета је да директор уме да користи стратешка документа о развоју образовања и васпитања. Директори који су учествовали у разговору углавном су наводили да су за њих стратешка документа развојни планови школа и нормативна документа.

Истраживања показују да директори школа морају бити иницијатори промена, да подржавају и подстичу чланове колектива на иновативност, као и на заједничку организацију многих активности у настави (Burns, 2003; Павловић, 2008; Шевкушић, 2014). Директори сматрају да се настава и учење унапређује кроз промовисање резултата исхода учења и опремањем школе савременим наставним средствима, нешто мање промоцијом и подстицањем примера добре праксе у школи и ван ње, као и праћењем и подстицањем примене савремених наставних метода и облика рада у настави:

У сарадњи са наставницима трудимо се да ученике који постижу успех похвалимо или наградимо.

Кад посећујем часове увек дам повратну информацију ученицима о њиховим активностима на часу.

Трудим се да набавим приоритетна наставна средства и подржавам наставнике да учествују у неким пројектима кроз које можемо опремити учионице или добити нека наставна средства.

Нарочито на огледним часовима тражим од наставника да користе савремене методе рада и наставна средства и да ти часови буду различити од редовних.

Директори сматрају да треба наставницима пружати подршку у оквиру ових питања наставе, али углавном то посматрају из позиције менаџера јер своју улогу виде као некога ко је задужен да обезбеди материјална средства за набављање наставних средстава, као и подстицање наставника да унапређују свој рад и усавршавају се.

Оно што се очекује од директора је да део свог професионалног времена проведе у учионици. Нека истраживања у САД су показала да директори мало времена одвајају да прате и процењују наставу (Grissom, Cohen, Rarfeldt, Brown, 2014). Потребе савремене школе данас од директора захтевају да буду лидери унапређивања наставе, да својим наставницима помажу у томе и да процењују њихов рад (Lavignel & Chamberlain, 2017). Блажевић у свом истраживању наводи да директори и наставници веома ниско процењују начине на које директори подржавају увођење иновација и на који начин мотивишу наставнике за рад (Blažević, 2014). Кад се наставницима помогне да преиспитају своје скривене теорије и практичне импликације, тада се усмеравају да стално унапређују свој рад и бивају отворени за учење (Половина и Павловић, 2010).

Обезбеђивање квалитета служи за то да се испуне дефинисани захтеви квалитета и представља систематичан процес којим се процењују и верификују процеси и исходи, упоређујући их са стандардизованим вредностима квалитета (Стаматовић, 2015). Процес самовредновања рада школе је пут и начин за обезбеђивање квалитета. Директорима је важно каква је екстерна процена квалитета рада школе, док процес самовредновања и развојног планирања више схватају као наметнуту законску обавезу:

Важно ми је како је оцењена моја школа на екстерном вредновању, ту видимо шта треба да мењамо.

Мислим да екстерно вредновање није довољно објективно, јер се рад школе посматра и вреднује само на основу документације и одређеном броју часова.

Самовредновањем рада школе се бави тим за самовредновање и на основу тог извештаја планирамо рад.

Велику помоћ у самовредновању имам од педагога, али мислим да је то само формална обавеза школе.

Реализација ових процеса подразумева да наставници на челу са директором морају да поседују знања из ових области из области примене техникаријума и инструмената у процесу самовредновања да би се објективно вредновао рад школе, а резултате ставили у функцију планирања развоја.

Обезбеђивање инклузивног приступа образовно-васпитном процесу. Принципи инклузивног образовања чине да све школе буду отворене за

различитости, а приступ без овог квалитета негативно утиче на досезање циљева једнакости и правде (Polat, 2011). Питање могућности обезбеђивања квалитетног инклузивног образовања повезано је са развојем професионалних и социјалних компетенција наставника и директора школе (Bouillet, 2008). Инклузивно деловање школе се углавном посматра кроз различитости у подучавању, пружању подршке у учењу и постојањем ресурса за деловање (Ivančić i Stančić, 2013). Стандард компетенције директора везан за инклузивни приступ кроз индикаторе конкретизује активности директора усмерене на препознавање и уважавање различитости код ученика, толеранције, потреба ученика и повезивање њихових потреба са индивидуалним образовним планом и програмима учења. Директори своје компетенције у овој области виде у подршци наставницима код идентификације ученика којима потребна подршка, кроз обезбеђивање услова, првенствено материјалних, па и кадровских за развој инклузивне културе школе, као и учеснике у тимовима за израду и верификацију индивидуалних образовних планова:

У школи се доста промовише толеранција и различитости, то раде наставници који су у тиму за борбу против насиља и одељењске старешине.

Покушавамо да обезбедимо прилазе и кретање кроз школу ученицима са инвалидитетом.

Добро сарађујемо са интерресорном комисијом за инклузију.Они нам помажу код препознавања потреба ученика да раде по посебним програмима.

Имамо приличан број деце која раде по ИОП-у, наставници и педагози сарађују са родитељима деце која раде по овим програмима.

Кад посећујем часове обратим пажњу на ученике који раде по ИОП-у и добијам повратне информације од наставника.

У разговору са директорима није се могло уочити да су директори довољно свесни своје одговорности у развијању инклузивне културе школе. Они одговорност приписују наставницима и стручним сарадницима у школи. Коб (Cobb, 2015) је дошао до закључка да је потребно додатно образовање директора школа у области инклузивног спровођења програма како би остварио неопходне улоге у циљу подстицања инклузивности. Још једно истраживање које истиче улогу директора у развоју инклузивне културе школе наглашава да директори имају позитивне ставове везане за очекивани успех ученика који раде по посебним програмима, као и позитивне ставове у односу на различите моделе инклузивне образовне праксе (Gilada, Reiser, Leyser, 2003). Оно што су директори већ истакли у разговору је њихова потреба за додатним образовањем из области инклузије.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Савремена школа као широк контекст, захтева од директора да остварује велики број улога и реализује различите компетенције. Компетенцијски стандарди су прописани како на међународном, тако и на националном нивоу. Резултати истраживања указују да директори познају компетенције, али њихова примена захтева да се стално стучно усавршавају у различитим областима. Квалитет наставе је важан сегмент рада школе и директори је везују за резултате и постигнућа ученика, сматрју да квалитету наставе доприноси стална промоција исхода, опремање школе и подршка и иновацијама. Обезбеђивање квалитета рада школе је одговорност свих запослених, а директори се ослањају више на резултате екстерног вредновања, него на резултате самовредновања рада школе као основе за планирање развоја. Компетентност директора за реализацију процеса инклузије директори виде као област за коју треба да се усавршавају, а одговорност и реализација, према њиховом мишљењу је професионална одговорност наставника.

На основу резултата могу се издвојити неке потребе и импликације везане за праксу управљања и руковођења школом. Поред програма стручног усавршавања, оно што би допринело компетентности директора школа јесте квалитетна селекција, претходна провера компетенција, отвореност и мотивисаност будућих директора за развојем школе и свих запослених, као и стална мотивација и потреба за личним професионалним развојем, али и подстицање процеса професионализације управљања школом.

Литература

Avisar, G., Reiser, S. & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *Europian Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355–369.

Balyer, A. (2012). Transformational Leadership Behaviors of School Principals: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences,* 4(3), 581–591.

Blažević, I. (2014). Rukovodeća uloga ravnatelja u školi. *Školski vje*snik, 63(1/2), 7–21.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analisys in Psihology. *Qualitative Research in Psichology*, 3(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.

Bouillet, D. (2008). Ključne kompetencije u odgoju i ibrazovanju djece s tešškoćama u razvoju. U M. Cindrić (ur.), *2nd International Conference on Advanced and Systematic Research* (37–46). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu.

Burns, M. J. (2003). *Transforming Leadership: A New Pursuit of Hapin*ess. New York: Groove Press.

Caldwell, B. J. (2005). *School-Based Management, Education Policy Series 3*. Retrieved November 22, 2018 from the World Wide Web http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.544.6136&rep=rep1&type=pdf.

Cobb, C. (2015). Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001–2011. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 213–234.

Gilada A., Reiser, S. & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *Europian Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355–369.

Grissom, P., Cohen, J., Ronfeldt, M & Brown, L. (2014). The test matters: The relationship between classroom observation scores and teacher value-added on multiple types of assessment. *Educational Researcher*, 43(6), 293–303.

Đaković, O. (2012). *Modeli stručnog usavršavanja ravnatelja srednjih škola*. Zagreb: Grafčka škola.

Ђуришић-Бојанић, М. и Максић, С. (2006). Директор школе – лидер или менаџер?. *Настава и васпитање*, 55(3), 337–347.

Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P. & Jackson, A. (2006). *Standards for School Leadership: A Critical Review of Literature*. Australia: Australian Institute for Teaching and Scool Leadership. Retrieved September 27, 2018 from the World Wide Web http:///C:/Users/User/Downloads/Standards%20for%20School%20Leadership%20-%20A%20Critical%20Review%20of%20Literature.pdf

Ivančić, Đ i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139–157.

Lavingel, A. L. & Chamberlain, R. W. (2017). Teacher evaluation in Ilinois-School Leaders perceptions and Practices. *Educational Assesment, Evaluation and Accountability*, 29(2), 179–209.

Максић, С., Ђуришић-Бојановић, М. и Аврамовић, З. (2002). Подстицање предузетничког духа у управљању школом. *Настава и васпитање,* 51(1–2), 75–89.

Максић, С. и Ђуришић-Бојановић, М. (2005). Директори о контексту наставе и постигнуће ученика [Principals About Context of Teaching and Student Achievement]. У Р. Антонијевић и Д. Јањетовић (прир.): *ТИМСС 2003 у Србији* (249–269). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Павловић, Б. (2008). Изазови лидерске улоге наставника. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 47(2), 388–402.

Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50–58.

Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11(2), 67–84

Половина, Н. и Павловић, Ј. (2010). *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Правилник о стандардима копетенција директора установа образовања и васпитања (2013). Службени гласник Републике Србије, бр. 38/2013.

Стаматовић, Ј. (2015). *Квалитет и самовредновање рада наставника*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Staničić, S. (2013). Standardi za ravnatelje: znanja, vještine i vrijednosti dobrih ravnatelja škole. U S. Staničić i B. Drandić (ur.): *Školski priručnik 2013/2014.* (167–183). Zagreb: Znamen.

Stančić, S. (2017). *Školski ravnatelj u Hrvatskoj: Razvoj, stanje i budućnost*. U M. Turk (ur.): *Savremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga* (78–92). Rijeka: Filozofski fakultet.

Hitrec, S., Jurčev, A i Đaković, O. (2009). Vođenje odgojno-obrazovnih ustanova. U S. Barabaš - Seršić, Ž. Modrić, S. Hitrec, M. Rogač i O. Đaković (prir.): *Ravnatelj škole – upravljanje – vođenje* (41–66). Zagreb: NSO, Agencija za odgoj i obrazovanje.

Шевкушић, С. (2014). Нове концептуализације и операционализације функције лидера васпитнообразовних институција У Е. Лазаревић, Д. Станковић и Ј. Радишић (прир.), XVII Научна конференција *Педагошка истраживања и школска пракса* (26–27). Београд: Институт за педагошка истраживања и Учитељски факултет.

Špiljak, B. i Modrić, Ž. (2009). Upravljanje ljudskim potencijalima. U S. Barabaš - Seršić, Ž. Modrić, S. Hitrec, M. Rogač i O. Đaković (prir.): *Ravnatelj škole – upravljanje – vođenje* (121–142). Zagreb: NSO, Agencija za odgoj i obrazovanje.

Walker, K., Anderson, K., Scackney, L. & Woolf, J. (2003). Principals in Schools. Managing Global Transitions, 1(2), 195–215.

Jelena D. Stamatović
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice
Jasna M. Maksimović
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

Summary

The competences of school principals imply characteristics, knowledge and abilities that the principals need in order to optimally achieve the goals of the school set up by the society. A large range of tasks and responsibilities, but also the expectations imposed, make the role of the school principal very challenging and complex. The paper presents the results of a qualitative research on how the principals perceive their competencies in the field of quality development and inclusiveness of the educational process. The results show that principals know their competencies, but their implementation in these areas is focused mainly on very general issues both from the perspective of management and the managerial approach.

Keywords: *school principal, competences, standards, quality and inclusiveness.*