



Зборник Института за педагошка истраживања

ISSN 0579-6431

Година 43 • Број 1 • Јун 2011 • 25-40

Оригинални научни чланак

УДК 37.014.542(497.11)"2008";

DOI: 10.2298/ZIPRI1101025S

316.644:37.014.5(497.11)"2008"

ШКОЛСКО РАЗВОЈНО ПЛАНИРАЊЕ У СРБИЈИ: КАКО ГА ВРЕДНУЈУ НАСТАВНИЦИ*

Дејан Станковић**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. Школско развојно планирање представља инструмент интерног развоја школе. У српским школама оно је присутно од 2002. године, али до данас нема довољно података о томе како се развојно планирање одвија и какви су његови ефекти. У овом истраживању главно питање се односи на то како наставници, који су непосредно били укључени у сам процес, вреднују развојно планирање у својим школама. Узорком је обухваћен 291 наставник из 51 основне школе у Србији. Они су писаним путем одговорали на питања отвореног типа о томе које су, за њих, позитивне, а које негативне стране школског развојног планирања. Обрада података се састојала од креирања категорија одговора наставника и рачунања релативне заступљености одговора по категоријама. Као позитивне стране развојног планирања наставници су видели: јачање сарадње и тимског рада, увођење праксе планирања, развој школе, повећану ангажованост, успешну реализацију пројекта и стицање нових сазнања. Наставници, најчешће, нису имали примедбе на процес развојног планирања, а када јесу, то се односило на: недовољну подршку развојном тиму, отпор и незаинтересованост колектива, захтевност планирања, проблеме са функционисањем развојног тима и слабу реализацију плана. Резултати упућују на закључак да је школско развојно планирање претежно позитивно оцењено и истовремено пружају основу за размишљање о практичним идејама о томе како би требало у будуће усмеравати политике у области интерног развоја школа.

Кључне речи: развој школе, школско развојно планирање, вредновање, наставници.

Повећавање аутономије школа у педагошким, организационим и финансијским аспектима образовног процеса, у неколико последњих деценија, представља практично глобални тренд (Stanković, 2010). Један од узрока оваквог тренда је то што у многим образовним системима преовладава став да централизовано управљање у систему не може да осигура очекивани квалитет образовања (Eurydice, 2007). Међутим, истраживања која су пратила ефекте увођења школске аутономије на ква-

* Чланак представља резултат рада на пројектима „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву (бр. 179034) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије” (бр. 47008), које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011-2014).

** E-mail: dstankovic@rcub.bg.ac.rs

литет образовања указала су да аутономија, сама по себи, није довољна да школе постану квалитетније (Cheung & Cheng, 1996; OECD, 2001). Два главна покушаја да се повећа делотворност школске аутономије су увођење принципа професионалне одговорности (енг. accountability) и подстицање интерног развоја школе (енг. school improvement). Успостављање релативно сложеног система одговорности школа за сопствени квалитет је такође све раширенија појава, посебно у развијеним образовним системима. У овом раду, међутим, од првенственог интереса нам је други важан облик подизања и осигурања квалитета школског образовања – интерни развој школе.

Хопкинс (Hopkins, 2001) указује на то да се школском развоју обично приписују два значења. У првом случају, реч је о уопштеном означавању различитих приступа да школе постану боља места за учење, од приступа „брзе поправке“ па све до принципијелних стратегија развоја. Друго, специфичније значење школски развој денотира као дистинктивни приступ образовним променама, у којем се истовремено ради на побољшању наставе, учења и успеха ученика, као и на јачању капацитета школе за управљање променама. Хопкинс, дакле, сугерише да је усредсређивање на постигнућа, наставу и учење кључни аспект аутентичног школског развоја. Међутим, да би фокус заиста био на настави и учењу, потребно је испунити неке основне предуслове. Према Барту (Barth, 1990), суштину школског развоја, заправо, и чини напор да се открију и остваре, и изнутра и споља, услови под којима ће и одрасли и млади, у школи, међу собом промовисати и подржавати учење. Кад је реч о унутаршколским условима, Хопкинс у први план истиче следеће: посвећеност професионалном развоју особља; партиципативно доношење школских политика и одлука; трансформативно и дистрибутивно лидерство; делотворне стратегије за координисање и кооперативније начине рада у школи; праксу преиспитивања рада и постигнутих резултата и посвећеност сарадничком планирању.

Последњих двадесетак година већина стратегија интерног школског развоја је као главни инструмент имала неку врсту школског развојног планирања. Примарно у овом концепту је то да је свака школа појединачно одговорна за планирање сопственог развоја. Школско развојно планирање је „текући процес који помаже школи, као сложеној заједници, да испуни двоструки захтев за побољшањем квалитета и управљањем променама. Школски план је резултат тог процеса. Он служи као референтни документ који усмерава активности школе и омогућава њихово праћење и самовредновање“ (Government of Ireland, 1999: 9). Општа сврха школског развојног планирања је, дакле, помоћ шко-

лама да успешно уведу промене, пре свега, имајући на уму, као главни циљ, унапређивање квалитета наставе и учења. Сам развојни план представља изјаву о томе шта школа жели да промени или унапреди, о томе како ће ова побољшања бити постигнута и о томе какви ће бити њихови ефекти (Cuttance, 1997, према: Dean, 1999). У Србији би, на пример, школски развојни план, према широко промовисаном моделу, требало да садржи: опис школе, процену потреба школе, приоритетне правце развоја, начине њиховог остваривања, носиоце активности и вредновање успешности (*Tim za školsko razvojno planiranje*, 2003).

Законским решењем из 2003. године прописано је да све школе у Србији морају да имају развојни план за период од три или пет година (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2003). У моделу школског развојног планирања, за чију је реализацију обучено више стотина школа, у оквиру пројекта ресорног министарства, заговоран је партиципативни, демократски и сараднички карактер овог процеса. У приручнику у којем је представљен овај модел стоји да „школа обједињује интересе и потребе ученика, наставника, родитеља и локалне заједнице, па је у планирању њеног развоја неопходно учешће, иницијатива и одговорност свих интересних група” (*Tim za školsko razvojno planiranje*, 2003: 12). То је у школи операционализовано кроз формирање такозваног тима за школско развојно планирање (према новијој терминологији – стручни актив за школско развојно планирање), чији су чланови били представници ових интересних група.

Иако је већ прошла скоро читава деценија од како су се прве школе у Србији ангажовале на развојном планирању, искуства са овим процесом и његови ефекти ретко су истраживани. Истраживање процеса развојног планирања и самовредновања на узорку школа у Моравичком округу је показало да су приоритети развоја школа стално стручно усавршавање запослених, опремљеност наставним средствима и сарадња са родитељима и осталим социјалним партнерима. Резултати су, такође, указали и на слабу партиципацију родитеља и ученика у раду тимова, неинформисаност осталих актера и недоступност докумената (Кагапас и Рајић, 2009). Предмет другог истраживања била је делотворност неколико националних развојних пројеката, укључујући увођење школског развојног планирања. Према подацима овог истраживања, може се закључити да су, барем ако је судити на основу перцепција наставника, ове промене имале позитивне ефекте. Нажалост, ови подаци нису објављени. Писање овог рада подстакнуто је овим уоченим недостатком домаће литературе о интерном развоју школе и посебно о процесу и ефектима школског развојног планирања.

Предмет и циљеви истраживања

Предмет овог истраживања су искуства наставника у вези са креирањем и реализацијом школског развојног плана. Пажња је, дакле, посвећена томе како наставници, који су непосредно били укључени у ове процесе, процењују њихов ток и ефекте. Ово истраживачко питање било је део шире студије посвећене проучавању антецедената укључивања наставника у школско развојно планирање (Stanković, 2009). Вредновање школског развојног планирања, ипак, није било међу кључним темама ове шире студије и њен дизајн је дозволио да се ове процене анализирају одвојено од других резултата.

Циљ истраживања је употпуњавање постојећих, иначе веома скромно документованих, увида о процесу и ефектима школског развојног планирања у Србији. Његов практични циљ се односи на обезбеђивање података о томе шта су за наставнике, који су били носиоци овог пионирског подухвата, главне предности и мане школског развојног планирања. На овај начин, указаће се на неке важне аспекте развојног планирања, на којима би се могла заснивати његова већа делотворност у будућности, било да је реч о могућим здравим основама и подстицајима или проблемима и препрекама на чијем би превазилажењу требало више радити.

Метод

На истраживачко питање о вредновању школског развојног планирања одговоре смо тражили од наставника који су у својим школама били укључени у овај процес. Дакле, овде је реч о *ex post facto* нацрту – нацрту у којем се испитују ефекти неког третмана који је већ природно наступио, а није био произведен или изазван од стране истраживача (Ristić, 1983).

Питања којим су од наставника тражене процене о школском развојном планирању била су део обимнијег инструмента типа „папироловка”, којим су превасходно испитивани антецеденти укључивања наставника у развојно планирање. Под школским развојним планирањем у школама је подразумеван сам процес креирања плана, али и процес његове реализације, односно спровођење развојних пројеката. Стога, питање о вредности развојног планирања није посебно раздвојило ове две, условно речено, различите фазе рада на развоју школе. Конкретно, питања су била отвореног типа и имала су следећи облик: *У целини посматрајући, које су биле позитивне, а које негативне стране развојног планирања у Вашој школи?*

- *Позитивне стране:*
- *Негативне стране:*

Узорком је обухваћен 291 наставник из 51 основне школе из Србије. Постотак враћених упитника износио је између 80% и 90%. Из укључених школа за узорак су изабрани сви наставници који су били чланови школског тима за развојно планирање. У 80% случајева то су биле особе женског пола. У периоду испитивања, ови наставници су у просеку имали око 42 године старости, 15 година радног стажа у просвети и око 12 година радног стажа у конкретној школи.

Основне школе су биране на основу консултација са просветним саветницима за школско развојно планирање, запосленим у школским управама Министарства просвете Републике Србије. Од њих смо тражили да на основу личног искуства у раду са школама са територије која је у надлежности њихове школске управе изаберу од 10 до 15 школа у којима је процес школског развојног планирања био бољег квалитета, него у осталим школама. Поред квалитета процеса, наш додатни захтев се односио на то да то буду школе у којима су наставници били активно ангажовани у планирању. Теренски део истраживања је реализован током маја и јуна 2008. године.

Обрада података је обухватила креирање категорија одговора на основу прикупљених података, сврставање појединачних одговора у издвојене категорије и пребројавање и рачунање постотака одговора у свакој од категорија. Категорије су постављене као међусобно искључиве – један одговор је могао да буде сврстан само у једну категорију. С друге стране, један испитаник је могао да има више од једног категорисаног одговора. Другим речима, одговор наставника је могао да буде подељен у два и више одговора који су сврстани у две и више категорија.

Резултати

Резултати анализе одговора наставника о томе које су позитивне стране школског развојног планирања приказани су у Табели 1. Укупно 266 испитаника дало је 497 одговора, које смо сврстали у седам категорија одговора (уз мали постотак некатегорисаних одговора): сарадња и тимски рад, увођење планирања, развој школе, повећана ангажованост, успешна реализација пројекта, нова сазнања и усавршавање. У Табели 1 приказане су две врсте постотака по категоријама – у односу на популацију одговора и у односу на популацију испитаника.

Табела 1: Дистрибуција одговора
о позитивним странама школског развојног планирања

	Сарадња и тимски рад	Увођење планирања	Развој школе	Повећана ангажованост	Успешна реализација пројекта	Нова сазнања и усавршавање	Некатегори-сано	Укупно
Број одговора	141	91	84	75	50	35	20	496
Постотак од свих одговора (N =496)	28.4%	18.3%	16.9%	15.1%	10.1%	7.1%	4.0%	100%
Постотак од свих испитаника (N=266)	53.0%	34.2%	31.6%	28.2%	18.8%	13.2%	7.5%	/

Као позитивну страну школског развојног планирања, наставници су најчешће истицали његов допринос *интензивирању сарадње и тимском раду*. Наставници су наводили и друге облике побољшања професионалних и међуљудских односа до којих је довео овај процес – боља комуникација и више договарања и заједничког решавања проблема; више дружења и боља интеграција запослених у колектив. Чини се, ипак, да је то чешће важило за сам тим који је био ангажован на креирању и реализацији развојног плана, него за колектив у целини. Као илустрацију одговора које смо сврстали у ову категорију, цитирамо изјаве неколико наставника (цитатима претходи шифра наставника).

H021: „Међусобна комуникација; добар проток информација; окупљање око заједничке теме; тимски рад; цео колектив сарађује по питању школског развојног планирања”.

H022: „Људи се окупе око заједничке теме – чују се, а иначе сви јуре својим послом и ретко се виђамо...”

H284: „Шире, „веће” и временски дуже дружење са осталим колегама; међусобна толерантност; упорност тима; осећај позитивног припадања групи.”

Око једне трећине наставника је посебно нагласило важност увођења самог *процеса планирања* у наше школе – „добро је имати план”, јер се „знају кораци и нема више лутања”. Наставници су конкретно помиња-

ли и: реално сагледавање снага и слабости школе; анализу стања; дефинисање визије, мисије и приоритета школе; прављење акционог плана; праћење рада; расподелу задужења; јасније дефинисање циљева и задатака.

H008: „Постала је јаснија слика визије и мисије школе, постали смо свесни својих снага и слабости”.

H005: „Могућност креирања правца развоја школе, коришћење властитих потенцијала који не долазе у први план у оквиру свакодневних активности”.

H156: „Извршена је свеобухватна анализа тренутног стања, утврђени потенцијали и одређене стварне потребе и смернице за будући рад”.

Мало мање од једне трећине наставника је као позитиван ефекат креирања и реализације развојног плана истакло *развој школе* – у облику побољшаних услова рада, унапређеног квалитета наставе, већег броја ваннаставних активности, чешћег коришћења нових метода у раду са ученицима, бољег знања ученика и тако даље.

H019: „Модернизација наставе; боља знања ученика, бољи (савременији) услови рада...”

H260: „Повећано интересовање и ангажованост ученика”.

H149: „Боља организованост школских делатности; виши ниво сарадње школе и локалне заједнице”.

У релативно блиској вези са претходном категоријом одговора налазе се и одговори у којима је наглашена *успешност у реализацији пројекта* који је у многим школама чинио окосницу првог развојног плана, а за чију су реализацију школе добиле посебно намењена средства од ресорног министарства. Наставници су као добре стране истицали успешну реализацију пројекта, остварење планираног, реализацију постављених задатака, ефективност, добијена средства, благовремену реализацију.

H052: „Добили смо обећана средства за реализацију већег дела испланираног и све је то реализовано на време”.

H140: „План је био реалан, као и циљеви. Реализован је у потпуности”.

Око 28% наставника је навело и *повећану ангажованост свих актера*, посебно запослених, као добар ефекат школског развојног планирања.

У ову категорију смо сврстали одговоре који су се односили на: повећање ангажованости, заинтересованости и одговорности колектива за све аспекте функционисања школе; општу позитивну промену односа према школи; позитивну оријентацију ка променама; подстицање креативности; јављање мноштва идеја и тако даље.

H267: „Ствари су се помериле са мртве тачке. Планира се, унапређује се и при том све више људи временом схвата суштину и сам значај развојног планирања и хтели то или не постају чиниоци истог тог процеса!”

H208: „Развојно планирање је донело много новина... „размрдала” се атмосфера учмалости. Колеге које нису имале храбрости да се искажу, искористиле су своје потенцијале...”

Као позитивну страну, наставници су најређе наводили стицање нових сазнања и професионални развој као ефекте школског развојног планирања. Поред усавршавања у „планерским” знањима и вештинама, наставници су вероватно имали у виду и друге садржаје професионалног усавршавања, јер је стручно усавршавање наставника била обавезна активност у оквиру пројекта који је финансирало ресорно министарство.

H237: „Научили смо да пишемо пројекте”.

H119: „Учење неких способности које су примењиве и у приватном послу и животу уопште”.

Резултати анализе одговора наставника о томе које су негативне стране школског развојног планирања приказани су у Табели 2. Укупно 279 испитаника дало је 321 одговор, које смо сврстали у шест категорија (уз мали постотак некатегорисаних одговора): без негативних страна, недовољна подршка тиму, отпор и незаинтересованост колектива, захтевност планирања, проблеми са функционисањем тима и слаба реализација плана.

Наставници су најчешће истицали да није било негативних страна школског развојног планирања. Од преосталих категорија, као најучесталију негативну страну, наставници су наводили недостатак подршке за своје ангажовање. Неки наставници су изјављивали да су осетили да су остављени без подршке – финансијске, институционалне, од стране локалне заједнице, родитеља и тако даље.

Табела 2: Дистрибуција одговора о негативним странама школског развојног планирања

	Без негативних страна	Недовољна подршка	Отпор колектива	Захтевност планирања	Проблеми са тимом	Слаба реализација плана	Некатегори-сано	Укупно
Број одговора	111	53	50	33	31	31	12	321
Постотак од свих одговора (N=321)	34.6%	16.5%	15.6%	10.3%	9.7%	9.7%	3.7%	100 %
Постотак од свих испитаника (N=279)	39.8%	19.0%	17.9%	11.8%	11.1%	11.1%	4.3%	/

H008: „Изостао је осећај успеха, јер реализација плана никад није испуњена у потпуности, а разлог томе није у школи то јест тиму. Сумња у спровођење обећања се обистинила, локална заједница је заказала. Уложили смо и огроман напор за који нисмо били плаћени”.

H286: „Неадекватан однос према реализаторима пројекта – додатни рад и труд се не цени и није материјално награђен”.

Неки наставници су наводили да су *отпор* и *незаинтересованост колектива* представљали крупан проблем. Имали су утисак да се само они ангажују, а да је остатак колега незаинтересован или чак неповерљив и склон негодовању. Ово је, према неким исказима, водило и до „расцепа колектива (на иноваторе и оне друге)”, до погоршања међуљудских односа, до испливавања сујете на површину, до перцепције да се неки наставници фаворизују у односу на друге и томе слично.

H073: „Неразумевање колега, ситне пакости, љубомора”.

H193: „Много више радног ангажовања чланова тима од осталих; завист осталих запослених што нису чланови; одбијање да се прикључе, јер треба радити више од нормалног; критике да се стално људима намећу некакве обавезе и тако даље.”

H264: „Људи из колектива тешко прихватају додатне обавезе и промене. Мало је оних који виде унапред, који могу да замисле ефекте промена”.

Сваки десети наставник је, као ману школског развојног планирања, видео његову *захтевност*, односно то што је он изискивао пуно рада, енергије и времена. Рад се често одвијао на уштрб слободног времена, доводио је до премора, јер се радило „и до касно у ноћ”, производио пуно административних послова.

H249: „Рад у тиму за развојно планирање захтевао је пуно времена и залагања. Било је напорно, понекад неиздржљиво. Повремено смо осећали да смо под притиском.”

H212: „Писање извештаја захтева доста времена.”

Нешто више од 10% наставника описало је *проблеме са функционисањем тима* – прегломазност тимова која је онемогућавала ефикасно договарање и одлучивање, проблеми са усклађивањем времена за састанке тима, несугласице и сукоби у тиму, неједнакост у расподели и извршавању послова, стављање индивидуалних потреба изнад потреба тима и школе. Понегде је, заиста, требало пуно стрпљења и умешности да тимски рад „проради”.

H202: „Оно што треба да буде једноставно, често буде компликовано. Тим може бити захтеван и веома различит (што је у неким моментима О.К. а некад богами не!).”

H261: „Неиспуњене амбиције у вези усавршавања чланова тима; велика флукуација чланова тима; недовољно ангажовање чланова тима.”

Коначно, према неким наставницима, највећа мана школског развојног планирања било је то што је он *споро или слабо реализован* и што је дао мале или чак никакве ефекте. Ову категорију одговора смо назвали слаба реализација плана, и она је по учесталости јављања једнака претходној категорији.

H124: „Нису испуњена сва моја очекивања; некада се чак и отаљавало; по сваку цену прихватало се све предложено, а није се прилагођавало нашим условима.”

H015: „Неке ствари су остале на истом нивоу, иако су морале да претрпе корените измене.”

H049: „После првог неуспешног покушаја пребрзо се одустало од реализације неких акција.”

Дискусија резултата

Најупечатљивији налаз овог истраживања је да чак 40% наставника није навело било какве негативне аспекте развојног планирања. Требало би имати у виду да је узорак обухватио наставнике који су најнепосредније били укључени у школско развојно планирање, улажући значајне напоре и личне ресурсе у овај процес. Стога, верујемо, да није реч о „објективним” посматрачима, већ о заговорницима овог процеса, спремним да пренебрегну одређене проблеме у корист представљања добре опште слике. Овај тип пристрасности присутан код реализатора пројеката је већ позната и описана појава у литератури о евалуацији пројеката (Weiss, 1998). Тиме се може објаснити зашто наставници нису навели негативне стране школског развојног планирања. Ово објашњење, ипак, не умањује значај податка да велики постотак наставника није имао примедбе на процес развојног планирања у својим школама.

Други важан налаз, помало и контрадикторан претходном налазу, тиче се ефеката развојног планирања. Мање од трећине наставника је навело да је испуњена сама сврха планирања – развој школе у погледу учења и успеха ученика, наставног процеса или услова у којем се он одвија. С друге стране, сваки десети наставник је указао на то да развојни план није задовољавајуће реализован. Скупа посматрани, ови налази сугеришу да креирање плана развоја школе и његова реализација нису пружили жељене ефекте. Ту се постављају барем два питања. Прво се тиче критеријума вредновања ефеката – према каквим критеријумима су наставници доносили судове о ефективности развоја школе? Могуће да је реч о циљевима и показатељима записаним у развојном плану или неким личним мерилима – у сваком случају, податке о томе немамо. Друго питање се тиче тога колико су реалистична очекивања да ови први пионирски кораци у интерном развоју школе, са свим својим идиосинкратичним и општим, унутаршколским и ваншколским проблемима, у релативно кратком периоду, дају значајне ефекте, посебно када је реч о суштинским питањима квалитета наставе и учења. Требало би посебно имати у виду да су школе у другој половини протекле деценије остављене без довољно помоћи у развијању интерних мера осигурања квалитета, али и без развијеног екстерног система професионалне подршке. У том контексту ефекти многих развојних иницијатива зависили су само од иницијалних капацитета школа и њихове апсорпционе моћи за новине.

Ипак, наставници су помињали и неке друге позитивне стране развојног планирања, који се у ширем смислу, такође, могу схватити као

његови позитивни ефекти: успешна реализација пројеката проистеклих из развојних планова, оснаживање сарадње и тимског рада, повећана ангажованост запослених, развој нових знања. Занимљиво је да се најчешће као добит од школског развојног планирања наводи оснаживање сарадње и тимског начина рада. За многе наставнике је овај нови модус рада, који је подразумевао посвећивање знатно више времена заједничким активностима, био право откриће и нови квалитет рада. Наиме, основана је претпоставка да у нашим школама нема довољно сарадње и тимског рада. По томе оне нису изузетак – индивидуални и изоловани рад наставника (Lortie, 2002) присутан је и у школама многих других земаља (OECD, 1998). Оснаживање сарадње је веома важно, јер односи у колективу и школска култура имају кључни значај за могућност подизања квалитета наставе и учења (Fullan & Hargreaves, 1996).

Налази које би, такође, требало нагласити тичу се неких конкретних проблема уочених у развојном планирању, који морају да буду решени да би развој у будућности био делотворнији. Сваки десети наставник упућивао је на различите проблеме у функционисању тима за развојно планирање што је, с једне стране, сасвим природна појава приликом тимског рада, а с друге стране, представља јасан сигнал за додатно инвестирање у вештине тимског рада у школама. Сваки пети наставник навео је отпор и незаинтересованост колектива као негативну страну читавог процеса. Барт (Barth, 2001) је писао о томе да многи наставници извештавају да им највеће препреке у преузимању лидерских улога долазе управо од колега, услед њихове инерције, избегавања ризика, недостатка самопоуздања, неразвијених односа. Проблем је представљала и захтевност планирања и рада на развоју школе. Део тог проблема представља чињеница да се наставници, који имају више ентузијазма, чешће укључују у различите активности, због чега постају веома заузети. Када се појаве неки нови пројекти у школи, обично се очекивања поново усмере на исте наставнике. Они који прихвате нове обавезе могу себе да доведу у ситуацију великог радног притиска, што уме да буде контрапродуктивно, како за развојне иницијативе, тако и за саме наставнике који могу да доживе низ негативних емотивних искустава и тегоба (Hargreaves, 2004). Коначно, као проблем се јављала и недовољна подршка – било подршка других институција школе, било подршка управе школе тиму за развојно планирање, било финансијска стимулација за повећани обим рада наставника. Развој школе може да успе само уколико је партиципативан (Hopkins, 2005), уколико се испуне потребни унутаршколски и ваншколски услови (Barth, 1990) и уколико сви различити нивои образовног система

пруже потребан ниво подршке свим главним носиоцима школског развоја (Fullan, 2001).

Закључак

У овом раду смо желели да дамо одговор на питање како наставници који су непосредно били укључени у планирање и реализацију школског развоја вреднују овај процес и његове ефекте. Резултати упућују на закључак да је школско развојно планирање претежно позитивно оцењено, узимајући у обзир све различите домене у којима су пријављена побољшања. С друге стране, није занемарљив ни број одговора који су упућивали на одређене недостатке, који су се јављали и током процеса, и у погледу његових ефеката. Склони смо да овакве резултате тумачимо тако да у њима видимо доказе да у нашим школама постоје потребни иницијални капацитети и воља да се интерни развој школе схвати као лична и школска одговорност и да се у складу са тим на развоју школе ревносно ради, али и да резултати истраживања показују да је реч о високим и софистицираним захтевима, који без озбиљне системске подршке не могу бити испуњени. Другим речима, политика јачања школске аутономије и подстицања интерног развоја школе је обећавајућа развојна област за образовни систем у Србији, али и област која тражи додатно инвестирање.

Резултати овог истраживања представљају само делић укупне слике о вредности првих искустава са школским развојним планирањем у Србији. С методолошке стране, оно је било ограничено на *ex post facto* истраживање субјективних перцепција једне специфичне групе наставника и то кроз писане одговоре на два уопштена питања. Ригорознија евалуација развојног планирања подразумевала би праћење свих фаза процеса, укључивање контролних група или триангулацију, примену разноврсних техника прикупљања веома различитих података који сведоче о процесу и ефектима. Простор за даља истраживања је, према томе, веома велики.

Резултати овог истраживања пружају доста материјала за размишљање о практичним идејама како даље усмеравати политике у области интерног развоја школа. Само као пример наводимо препоруке које се односе на ефекте које је развојно планирање имало на плану међуљудских односа у колективу. Чини се да партиципативно развојно планирање има потенцијал да подржи сарадњу у школи, а литература сугерише да сарадња има значајан утицај на развој школе (Fullan, 2001). Препорука је да се убудуће, у различитим развојним пројектима, наглашавају

елементи који подржавају сарадњу и тимски рад наставника. С друге стране, сведочења о проблемима у тимском раду и о неразумевању од стране колега из школе упућују на потребу за усавршавањем комуникационих и других компетенција неопходних за делотворну сарадњу и тимски рад.

Коришћена литература

- Barth, R.S. (1990): *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barth R.S. (2001): Teacher leader, *Phi Delta Kappan*, 82, 443-449.
- Cheung, W.M. & Y.C. Cheng (1996): A multi-level framework for self-management in school, *International Journal of Educational Management*, Vol. 10, No. 1, 17-29.
- Dean, J. (1999): *Improving the primary school*. London: Routledge.
- Eurydice (2007): *School autonomy in Europe: policies and measures*. Brussels.
- Fullan, M. (2001): *The new meaning of educational change 3rd edition*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & A. Hargreaves (1996): *Whats' worth fighting for in your school*. New York: Teachers College Press.
- Government of Ireland (1999): *School development planning: an introduction for second level schools*. Ireland: Dublin.
- Hargreaves, A. (2004): Inclusive and exclusive educational change: emotional response of teachers and implications for leadership, *School Leadership & Management*, Vol. 24, No. 2, 287-309.
- Hopkins, D. (2001): *School improvement for real*. London: RoutledgeFalmer.
- Hopkins, D. (2005): Introduction: tensions in and prospects for school improvement; in D. Hopkins (ed.): *The practice and theory of school improvement* (1-21). Netherlands: Springer
- Karanac, R. i Ž.M. Papić (2009): Strateško planiranje razvoja škola, *Pedagogija*, Vol. 64, No. 4, 632-642.
- Lortie, D. (2002/1975): *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- OECD (1998): *Education policy analysis 1998*. France: Paris.
- OECD (2001): *New school management approaches*. France: Paris.
- Ristić, Ž. (1983): *Logičke osnove nacrtā istraživanja i statističkog proveravanja hipoteza u psihologiji i pedagogiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Stanković, D. (2009): Uključivanje nastavnika u razvoj škole, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 41, Br. 2 (315-330). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D. (2010): Upravljanje sistemom obrazovanja: međunarodni trendovi i glavne teme, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 42, Br. 1 (42-55). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Tim za školsko razvojno planiranje (2003): *Školsko razvojno planiranje: put ka školi kakvu želimo*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
- Weiss, C.H. (1998): *Evaluation: methods for studying programs and policies*. NJ, Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2003). *Službeni glasnik RS*, br. 62/03, 64/03.

Примљено 14.03.2011; прихваћено за штампу 07.05.2011.

Dejan Stankovic
SCHOOL DEVELOPMENT PLANNING IN SERBIA:
HOW TEACHERS EVALUATE IT

Abstract

School development planning is an instrument of school internal development. It has been present in Serbian schools since 2002, but until today there have not been enough data regarding the way development planning takes place and what its effects are. The main question in this research is how the teachers directly involved in the process itself evaluate development planning in their schools. The sample consisted of 291 teachers from 51 primary schools in Serbia. They replied in written form to the open-ended questions regarding their opinion about the positive and the negative sides of school development planning. Data processing included creating categories of teacher answers and calculating the relative presence of answers by categories. Teachers estimated that the following were the positive sides of development planning: strengthening cooperation and team work, introducing planning practice, school development, increased participation, successful project realisation and acquisition of new knowledge and advanced training. Teachers most often had no objections to development planning, and when they did, these referred to the following: insufficient support to the development team, resistance and lack of interest of their colleagues, demands of planning, problems with the functioning of the development team and poor plan realisation. The results point out to the conclusion that school development planning is predominantly positively evaluated and at the same time provide the foundation for arriving at practical ideas regarding the future direction of the policies in the field of internal school development.

Key words: school development, school development planning, evaluation, teachers.

Дејан Станковић
ПЛАНИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ШКОЛ В СЕРБИИ:
КАК ОНО ОЦЕНИВАЕТСЯ УЧИТЕЛЯМИ

Резюме

Планирование развития школы является инструментом ее внутреннего развития. В сербских школах оно применяется с 2002 года, однако, до настоящего времени мы не располагаем достаточным количеством данных об осуществлении планирования развития учебных заведений и об их эффектах. В предлагаемом исследовании главный вопрос связан с оценкой планирования развития школы самими учителями, которые непосредственно были включены в этот процесс. Испытуемыми оказались 291 преподаватель из 51 восьмилетней школы из Сербии. Они письменным путем отвечали на вопросы открытого типа о том, что по их мнению является положительными, а что отрицательными аспектами планирования развития школы. Обработка данных состояла из вычленения категорий ответов преподавателей и вычисления относительной представленности ответов по категориям. В качестве положительных аспектов планирования развития школы учителями были отмечены усиление сотрудничества и групповой работы, внедрение практики планирования, развитие учебного заведения, рост творческих усилий, успешная реализация проекта, а также

приобретение новых знаний и усовершенствование. Критические замечания по поводу планирования развития школы учителями главным образом не высказывались, а редкие комментарии касались недостаточной поддержки группе лиц, которая занималась вопросами планирования развития школы, незаинтересованности коллектива и неодобрительного отношения к данной деятельности, требовательности самого процесса планирования, проблем функционирования группы и слабой реализации плана. Результаты исследования показывают, что планирование развития школы главным образом встретило положительную оценку. Они дают основание для дальнейшей разработки практических идей о направлениях внутреннего развития учебных заведений.

Ключевые слова: развитие учебного заведения, планирование развития школы, оценка, учителя.