

Amina Isanović<sup>1</sup>

## ANDRAGOŠKA REALNOST MENADŽMENTA U OBRAZOVANJU<sup>2</sup>

### - Sažetak -

*Rad nastoji ukazati na neophodnost tretiranja pitanja menadžmenta u obrazovanju iz perspektive andragoške relevantnosti stvarnosti na koju se on referira. Izlaganje počiva na stavu da susret menadžmenta u obrazovanju i andragogije – na ravni prakse i na ravni teorije – nudi odgovore na neke od problema s kojima se ta dva područja suočavaju u sadašnjem trenutku njihovih pojedinačnih razvoja. Autorica smatra da je takav susret potreban menadžmentu u obrazovanju ukoliko on želi priskrbiti svrhu koja će biti u saglasju s vrijednostima odgojno-obrazovnog konteksta unutar kojeg se odvijaju aktivnosti upravljanja, vođenja i rukovođenja. U nastavku izlaganja pažnja je usredsređena na fenomen međuljudskih odnosa. On se u radu posmatra kao onaj element koji menadžment u obrazovanju dovodi u bliski susret s pedagoškom i andragoškom realnošću. Relevantnost međuljudskih odnosa za menadžment u obrazovanju obrazložena je teorijski i empirijski. Empirijsku podlogu čine nalazi do kojih se došlo kvalitativnom analizom iskaza direktora osnovnih i srednjih škola u BiH u vezi sa zastupljenošću elemenata upravljanja međuljudskim odnosima u njihovoj praksi.*

**Ključne riječi: znanost o odgoju i obrazovanju, andragogija, menadžment u obrazovanju, međuljudski odnosi.**

### Uvod

Jedno od osnovnih nerazriješenih pitanja menadžmenta u obrazovanju<sup>3</sup> jeste pitanje njegove matičnosti. Pred istraživačem se, pored osnovnog pita-

---

<sup>1</sup> Amina Isanović, M. A., Sarajevo.

<sup>2</sup> Ovaj rad se velikim dijelom temelji na istraživanju koje smo proveli u periodu između marta i maja 2010. godine u cilju pisanja završnog rada nakon drugog ciklusa studija na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu pod naslovom „Upravljanje međuljudskim odnosima kao problem menadžmenta u obrazovanju“. Direktorima škola koji su učestvovali u našem istraživanju ovom prilikom želimo iskazati zahvalnost za saradnju i korisne informacije.

nja izbora odgovarajućeg istraživačkog nacrtu, javlja potreba donošenja odluke o tome kojim se objasnidbenim modelima treba služiti – modelima znanosti o odgoju i obrazovanju<sup>4</sup> ili ekonomije, u čijem okrilju se u XIX stoljeću počeo razvijati poslovni menadžment. Ova dilema se može doimati bespotrebnom ukoliko se posmatra u kontekstu ere transdisciplinarnih istraživačkih projekata i težnje za uspostavljanjem znanstvene komunikacije na različitim nivoima. Međutim, u praksi<sup>5</sup> i znanstveno-teorijskim raspravama, aktuelnost pitanja matičnosti menadžmenta u obrazovanju ne jenjava. Autori to pitanje povezuju s potrebom definiranja odnosa menadžmenta u obrazovanju i znanosti o odgoju i obrazovanju. S tim u vezi, Hermann Giesecke (2005), naprimjer, poziva da se definira odnos između ekonomije i obrazovanja u svjetlu novih menadžerskih tendencija.<sup>6</sup> Tony Bush (2003; 2006) sličnu inicijativu temelji na stavu da je potrebno uspostaviti otklon od

---

<sup>3</sup> U angloameričkom svijetu, koji jeste povijesno stanište menadžmenta, u upotrebi je fraza *education(al) management*. Ta se konstrukcija na bosanski, hrvatski i srpski jezik prevodi na različite načine, u zavisnosti od poimanja značenja same riječi *education – obrazovni menadžment, menadžment u obrazovanju, pedagoški menadžment, prosvjetni menadžment, školski menadžment*. U radu smo se opredijelili za frazu *menadžment u obrazovanju*, koja se također javlja kod naših autora. Suštinski razlog ovakve odluke vezan je za naše stavove o disciplinarnoj samostalnosti ovog područja. Naime, formulacija *obrazovni menadžment* referira se na područje koje je steklo pretpostavke za samostalan disciplinarni razvoj, dok fraza *menadžment u obrazovanju* ukazuje na to da se radi o primjeni znanja i principa menadžmenta na djelatnost upravljanja i rukovođenja odgojno-obrazovnim sistemom i organizacijama. Otuda, imajući u vidu sadašnji nivo artikuliranosti koncepata menadžmenta u obrazovanju u bosanskohercegovačkom kontekstu, smatramo da je uputnije u našim uslovima to područje imenovati kao *menadžment u obrazovanju*.

<sup>4</sup> Naša orijentacija u pogledu znanstvenog identiteta pedagogije i andragogije bliska je njihovom statusu u kontinentalnoj Evropi, naročito u njemačkom govornom području, koji ih poima kao koherentne znanstvene sisteme, relativno autonomne u odnosu na srodne znanosti i jasno unutardisciplinarno uređene. Takva orijentacija jeste jedan od razloga zašto koristimo frazu *znanost o odgoju i obrazovanju* za imenovanje područja koje se znanstveno bavi najrazličitijim pitanjima iz domene odgoja i obrazovanja. U radu će, pak, u skladu sa zahtjevima konteksta, biti korišteni i termini pedagogija i andragogija te njihove izvedenice.

<sup>5</sup> Kao istraživač formalno obrazovan u znanostima o odgoju i obrazovanju, tokom provođenja istraživanja koje problematizira pitanja menadžmenta u obrazovanju, često smo se nalazili u situaciji u kojoj je bilo potrebno direktorima škola pojasniti našu istraživačku poziciju. Takva okolnost moguće je da proizlazi iz toga što određeni broj direktora, učesnika u našem istraživanju, već rade magistarske radnje iz obrazovnog menadžmenta na jednom od ekonomskih fakulteta ili na Fakultetu političkih nauka.

<sup>6</sup> Pokušaji susreta ekonomije i obrazovanja javljali su se i ranije. Iz jednog takvog pokušaja, tokom 70-ih godina XX stoljeća, nastala je ekonomika odgoja i obrazovanja.

*menadžerijalizma*<sup>7</sup> u odgojno-obrazovnim institucijama. Ovaj autor insistira da središnje zanimanje menadžmenta u obrazovanju trebaju biti svrhe ili ciljevi odgoja i obrazovanja. Javljanje težnji za „menadžerijalizacijom“ područja odgojno-obrazovne djelatnosti Konrad Paul Liessmann vidi kao hod prema „industrijaliziranju i ekonomiziranju znanja“ (Liessmann, 2011: 107), što u misli ovoga autora predstavlja iznevjeru ideje obrazovanja i pokušaj degradiranja znanja. U bitnome dijeleći poziciju kritičara menadžerijalizacije odgojno-obrazovne djelatnosti, u ovome radu nastojimo ukazati na to da bi pedagoška i andragoška zbilja škole trebala biti polazište pri problematiziranju bilo kojeg pitanja koje se tiče ove institucije, direktno ili indirektno, pa tako i aktivnosti upravljanja, vođenja i rukovođenja. U nastavku rada nastojat ćemo teorijski i empirijski elaborirati uporišta ovakve naše pozicije. S tim ciljem, najprije ćemo tragati za odgovorom na pitanje: *Otkud menadžment u odgojno-obrazovnoj djelatnosti?*

## **Menadžment i odgojno-obrazovna djelatnost**

Nastanak menadžmenta u obrazovanju i njegova intenzivna aktualizacija od kraja XX stoljeća kao da predstavljaju ispunjenje predviđanja Petera Druckera vezanih za budući razvoj menadžmenta. Drucker je, naime, prognozirao da će se menadžment sve više širiti izvan privrednih preduzeća, za čije potrebe je prvobitno nastao. (Drucker, 1998: 8). Eksplicirajući svoja stajališta u kasnijem djelu, ovaj autor navodi da će ta pojava biti posljedica toga što će društva budućnosti postati „društvima organizacija“ (Drucker, 1999: 11), a svakoj organizaciji treba neka vrsta menadžmenta.

Dok je menadžment kao znanstvena disciplina konstituiran u djelima američkih autora s kraja XIX stoljeća, nastanak menadžmenta u obrazovanju može se pripisati akademskim krugovima u Velikoj Britaniji 60-ih godina XX stoljeća. Od tada će taj prostor biti poprište djelovanja na ocrtavanju „intelektualne teritorije menadžmenta u obrazovanju“ (Gunter, 1999 prema Tomlinson, 2004: 1). Intenzivniji razvoj menadžmenta u obrazovanju – kao područja proučavanja i područja praktičnog djelovanja – može se pratiti od 60-ih godina XX stoljeća (Gunter, 2001; Tomlinson, 2004: 3). Ideje koje su

---

<sup>7</sup> Menadžerijalizam je stav da se na svaku organizaciju – budući da su sve one međusobno jako slične – mogu primijeniti principi i teorije općeg menadžmenta. Bush, protiveći se menadžerijalizmu u odgojno-obrazovnoj djelatnosti, tu pojavu definira kao „isticanje procedura na račun odgojno-obrazovne svrhe i vrijednosti“ (Bush, 1999: 240, prema Bush, 2006: 1).

u međuvremenu nastale doprinijele su profiliranju tri glavna toka – (*ruko*)vođenje u obrazovanju, obrazovni menadžment i administriranje u obrazovanju, pri čemu je tok (*ruko*)vođenja, barem kada je u pitanju prostor Velike Britanije, danas dominantan. Upravo se u prostoru anglosaksonske intelektualne tradicije najizraženije ukazuju naznake disciplinarnosti i dozrelosti menadžmenta u obrazovanju/obrazovnog menadžmenta.<sup>8</sup> U tom kontekstu, ilustrativan je stav Philipa Hallingera koji je iznio u Predgovoru knjizi Clivea Dimmocka i Alana Walkera pod naslovom (*Ruko*)vođenje u obrazovanju: *Kultura i raznovrsnot*. Hallinger (2005: vii) tvrdi da bi prije samo jedne decenije djelo koje bi probleme menadžmenta u obrazovanju tretiralo iz kulturološke perspektive bilo smješteno u područje socijalne antropologije, a ne obrazovnog menadžmenta. Ovim autor, zapravo, skreće pažnju na to da se domen obrazovnog menadžmenta tokom posljednjih decenija razvio toliko da je sada u stanju sebi pribaviti onaj nivo specijaliziranosti koji mu omogućuje da se samostalno bavi najraznovrsnijim pitanjima upravljanja, rukovođenja i vođenja. Međutim, potreban je oprez pri tumačenju teze o samostalnosti menadžmenta u obrazovanju. Naročito je u našim uslovima problematično tvrditi da postoji *intelektualna teritorija menadžmenta u obrazovanju*.

Naša znanstvena i stručna javnost odnedavno posvećuje pažnju problemima menadžmenta u obrazovanju. Još uvijek nema univerzitetskog udžbenika niti druge znanstvene publikacije monografskog tipa posvećene toj oblasti. Teme vezane za menadžment u obrazovanju kod nas javljaju se u člancima koji se, premda još uvijek izlaze relativno rijetko, bave temeljnim pitanjima

---

<sup>8</sup> Navest ćemo nekoliko uporišta za ovakav stav:

- nastao je bogat fond znanstveno-stručne literature iz menadžmenta u obrazovanju/obrazovnog menadžmenta, među drugim i djela koja sintetiziraju glavne tokove i kretanja u tome području. (Npr. zbirka tekstova autora iz engleskog govornog područja koji su se bavili temama vezanim za menadžment u obrazovanju/obrazovni menadžment, pod naslovom *Obrazovni menadžment: Glavne teme u odgoju i obrazovanju*, urednika Harryja Tomlinsona (2004);
- osnovani su instituti i istraživački centri specijalizirani za provođenje istraživanja u tome području ili izdavanje diploma različitog stepena (npr. *Institute for Educational Management* pri *Harvard Graduate School of Education*, program master studija iz *Menadžmenta u visokoškolskim ustanovama* na Institutu za pedagogiju Univerziteta u Londonu, master studij iz (*Ruko*)vođenja u obrazovanju i menadžmenta na Institutu za pedagogiju u Warwicku);
- pokrenuto je izdavanje referentnih časopisa iz područja menadžmenta u obrazovanju. Najuglednijim među njima smatra se časopis *Educational Management Administration & Leadership* u izdanju *Britanskog društva za liderstvo, menadžment i administriranje u obrazovanju* (*BELMAS*). (Zvanična web-stranica časopisa je <http://ema.sagepub.com>).

menadžmenta u obrazovanju (usp., npr., Alibabić, 2002; 2009; Slatina, 2002a; 2002b; 2003; 2008a; 2008b; 2008c; 2009).<sup>9</sup> Ovome valja dodati i to da, prema našim uvidima, na govornom području zapadnih južnoslavenskih jezika do sada nije prevedeno nijedno relevantno djelo iz menadžmenta u obrazovanju, uprkos tome što je u posljednjih desetak godina objavljeno na stotine članaka i knjiga vodećih stručnjaka iz toga područja, kao što su: Tony Bush, Rosalind Levačić, Harry Tomlinson, Michael Fullan, Clive Dimmock, Helen Gunter, Kenneth Leithwood i drugih autora uglavnom afiliranih sa univerzitetima i institutima u Velikoj Britaniji.

Svojevrsna dezorijentiranost koja se javlja u vezi s područjem menadžmenta u obrazovanju djelomično je rezultat toga što se ono, kako primjećuje Bush (2003: 1), još uvijek u svome razvoju oslanja na „nekoliko čvršćih“ područja, kao što su sociologija, politologija, ekonomija i poslovni menadžment. Otuda ne čudi izrazita markiranost menadžmenta u obrazovanju ekonomskim i privrednim znakovljem, njihovom logikom i objasnidbenim modelima.<sup>10</sup> Međutim, nijedno od spomenutih područja nije u bliskoj vezi s realnošću odgoja i obrazovanja, te se, otuda, postavlja pitanje: *Da li su njihovi objasnidbeni modeli u stanju vjerodostojno referirati na stvarnost odgojno-obrazovnog konteksta?* Negativan odgovor na to pitanje nudi Giesecke (2001) u radu pod naslovom „Šta škola ima sa ekonomijom?“. U ovom, ali i kasnijim svojim radovima, ovaj autor kritizira preplavljenost pedagoškog i andragoškog diskursa ekonomskim terminima, tvrdeći da se u pozadini njihove upotrebe nalazi pretpostavka o mogućnosti „privredne naplativosti svega i svakoga“ (Giesecke, 2005: 377).<sup>11</sup> U poslovnom svijetu menadžment ima status „specifično ekonomskog organa“ (Drucker, 2007: 8) čije su namjere tržišnog karaktera. Upravljanje i rukovođenje školom u tom

<sup>9</sup> Kao početna nastojanja u tome pravcu vrijedno je spomenuti da je prvi broj časopisa *Obrazovanje odraslih* u 2002. god., čiji je urednik bio prof. dr. Mujo Slatina, bio posvećen temi menadžmenta u obrazovanju. Također je potrebno spomenuti doktorsku disertaciju dr. Hariza Agića rađenu u okviru doktorskog studija na Univerzitetu u Novom Sadu kao jedan od rijetkih istraživačkih radova posvećen problemima menadžmenta u obrazovanju (vidi Agić, 2009).

<sup>10</sup> Navest ćemo samo neke od termina zastupljenih u aktuelnom pedagoškom i andragoškom diskursu, a koji potiču iz terminosistema (mikro)ekonomije: *menadžment, resursi, kvalitet, klijent, upravljanje, konkurencija, administracija, liderstvo*.

<sup>11</sup> U kritičkom eseju pod naslovom „‘Humankapital’ als Bildungszeit? Grenzen ökonomischen Denkens für das pädagogische Handeln“ („Ljudski kapital’ kao cilj odgoja? Granice ekonomske misli za pedagošku praksu) Hermann Giesecke (2005) na primjeru riječi *Humankapital*, koja je proglašena za riječ 2004. godine u njemačkom govornom području, konstatira kako je u pozadini upotrebe ekonomskih termina u pedagogiji zapravo ozvaničenje redukcije odgojno-obrazovnih vrijednosti na dimenziju naplativosti.

kontekstu predstavljaju forme *biznisa*, obrazovanje je *industrija*, a efekti odgojno-obrazovnog rada imaju ulogu *outputa* (usp. Šunje, 2002: 60).

Međutim, pokušaj određivanja svrhe upravljanja i rukovođenja udaljava nas od ekonomije i približava odgojno-obrazovnom kontekstu. Jer, svrha odgojno-obrazovne djelatnosti nije *kreirati mušteriju* (Drucker, 2007: 31). Škola, u osnovi, nije organizirana po principu ponude i potražnje, ona nije korporacija.<sup>12</sup> Opstanak škole ne zavisi direktno od kretanja na tržištu, nego se temelji na antropološkoj činjenici da je čovjek biće koje uči (Slatina, 1998) i na civilizacijskom značaju odgoja i obrazovanja koji obezbjeđuje opstanak njenih tekovina. Posmatrano iz perspektive obrazovanja kao vrijednosti po sebi i u sebi, javljanje menadžmenta u obrazovanju postaje signalom pobjede modusa *koštanja* nad modusom vladavine *vrijednosti*, ili kao odzvuk utjecaja konkurentnog tržišnog kapitalizma na odgojno-obrazovnu djelatnost, što zagovara neoliberalizam. U skladu s time, aktualiziranje menadžmenta u obrazovanju uklapa se u kontekst teza Karla Polanyija o tome da je moderna epoha određena prevlašću ekonomskih odnosa nad svim drugim društvenim odnosima. (usp. Polany, 1999). Otuda ne čudi razilaženje autora u tumačenju fenomena menadžmenta u obrazovanju. Jedni ga smatraju negativnom pojavom, kvalificirajući ga kao tvorevinu nastalu iz pohoda ekonomije i njenih principa na odgojno-obrazovnu djelatnost (npr. Giesecke, 2001; 2005; Liessmann, 2009; 2011; Wright, 2001; 2010). Drugi, pak, razvoj menadžmenta u obrazovanju vide kao put sticanja ekonomske relevantnosti odgojno-obrazovne djelatnosti i kao doprinos sistematičnijem pristupu prosvjetnoj politici (usp. Pastuović, 1999: 447-448).

Međutim, odnos menadžmenta u obrazovanju i znanosti o odgoju i obrazovanju mnogo je kompleksniji. Iz samog imena menadžmenta u obrazovanju dade se naslutiti u osnovi paradoksalna težnja – distanciranje od znanosti o odgoju i obrazovanju i stvarnosti s kojom je ona u vezi, s jedne strane, i težnja za referiranjem na nju, s druge. Znanost o odgoju i obrazovanju distancira se od svrhe ekonomije koja ju traži u tržištu. Istovremeno, ona se referira na ekonomiju u onom trenutku kada rezultate svoga djelovanja želi učiniti relevantnim za svijet rada, odnosno, kada želi definirati konkretne kompetencije koje će učenici škole određenog profila ponijeti sa sobom u svijet rada. Pritom je potrebno primijetiti da upravljanje, rukovođenje i vo-

---

<sup>12</sup> Stav da se priče o uspjehu istaknutih korporacija mogu primijeniti na škole rezultat je niza istraživanja iz osamdesetih godina XX stoljeća provedenih s ciljem da se utvrde razlozi uspjeha korporacija različitih profila. Istaknuti zagovornik stava da je škole moguće poistovjetiti s korporacijama bio je američki sociolog Snyder (prema Domović, 2003: 31).

đenje predstavljaju “granične” probleme pedagoške i andragoške prakse. To su upravo one pojave koje znanost o odgoju i obrazovanju eksplicite upućuju na *različite izvore obavijesti*, što podržava Gieseckeov stav da su svi praktični problemi, a time i problemi odgoja i obrazovanja u osnovi interdisciplinarni. (npr. Giesecke, 1993: 156). Jedan od problema koji menadžment u obrazovanju dovodi u bliski susret sa pedagoškom i andragoškom realnošću jesu međuljudski odnosi u radnoj organizaciji. Aktivnosti vezane za njih podjednako su zadatak učitelja i rukovodioca, potrebne su pedagoškom, andragoškom (škola kao organizacija koja uči druge) i organizacijskom aspektu školskog života (škola kao organizacija koja i sama uči). Procesi međuljudskih odnosa mogu počivati na različitim osnovama (u radnom okruženju se uglavnom radi o kolegijalnosti i prijateljstvu), mogu djelovati konstruktivno ili destruktivno za uposlenike, direktora ili organizaciju. Međuljudski odnosi među nastavnicima nisu samo element *organizacijske* klime i kulture<sup>13</sup> nego i osnovni sastojak *pedagoške i andragoške* klime i kulture<sup>14</sup>. Prema teoretičarima društvenog kapitala (prema Fukuyama, 2000; Field, 2008), upravo su jake veze među ljudima ono što vodi uspostavljanju blagostanja, povjerenja i kohezije, te ono što grupu ljudi preobražava u zajednicu.

### Međuljudski odnosi u školi kao radnoj organizaciji

Pojmovno određenje međuljudskih odnosa moguće je iz horizonata različitih znanstvenih područja – od sociologije i psihologije (naročito socijalne i organizacijske) preko znanosti o odgoju i obrazovanju (posebno mikropedago-

<sup>13</sup> Za objašnjenje školskog unutrašnjeg života u literaturi se koriste dva konstrukta – *školska klima* i *školska kultura*. Autori ih različito tretiraju i nerijetko poistovjećuju. Dijelimo stajalište onih autora koji smatraju da su školska klima i školska kultura dva različita istraživačka polja (npr. Hoy, 1990; Wilson et al., 1994). Zajednička odlika im je isticanje elemenata koji nisu „direktno podložni birokratskoj manipulaciji“ (Domović, 2003: 26). Razlika među ovim modelima je u teorijskom ishodištu i istraživačkom pristupu koji se u njima primjenjuje.

<sup>14</sup> O tome kako direktori škola vide značaj međuljudskih odnosa u kreiranju pedagoškog ozračja svjedoči izjava jedne direktorice u kojoj kaže: *Ako je zadovoljan uposlenik, zadovoljni su i učenici. Atmosfera u školi je bolja, nije stresna, što je vrlo bitno.* (Direktorica srednje škole u Živinicama, upitnik br. 4). U radu ćemo navoditi primjere iz ranije spomenutog istraživanja (vidi fusnotu 3). Budući da nam je namjera bila doći do što vjerodostojnijih i potpunijih podataka o pojavama, učešće u istraživanju je bilo anonimno. Kako bismo autorizirali odgovore direktora, uz iskaz ćemo navoditi broj koji smo dodijelili svakom upitniku prije početka analize. Opširiji opis istraživačkog postupka navodimo u kasnijim dijelovima rada.

gije i mikroandragogije) pa do teorije interpersonalne komunikacije. U duhu ekološkog pristupa ljudskom razvoju, Urie Bronfenbrenner odnos definira kao nešto što „nastaje kad god jedna osoba u okruženju obraća pažnju na aktivnosti druge osobe ili učestvuje u njima“ (Bronfenbrenner, 1997: 69). Ovako nastaje dijada, najjednostavnija komunikacijska, funkcionalna i strukturna jedinica međuljudskog odnosa. Bronfenbrennerova definicija implicira da je odnos proizvod *namjerne, usmjerene pažnje* prema nekoj osobi i *aktivnosti sa njom*. Upravo su te dimenzije uključene u poimanje međuljudskog odnosa koji ćemo elaborirati u ovome radu. Pored toga, primjetno je da se Bronfenbrennerova definicija odnosa približava onome što se u teoriji interpersonalne komunikacije naziva *interakcijom*, a definira se kao komunikacija „u kojoj akcija jedne osobe utječe na akciju druge“ (Reardon, 1998: 23). U istom kontekstu, moguće je odrediti distinkciju između *komunikacije, konverzacije i međuljudskog odnosa*. Naime, konverzacija je tvar od koje se grade i razgrađuju komunikacija i odnosi. Sljedno tome, dobri ili loši međuljudski odnosi također jesu rezultat komunikacije odgovarajuće kvalitete.

Razumijevajući međuljudski odnos suštinom ljudske komunikacije, Bašić i saradnice (prema Mavrak, 2002: 19) taj konstrukt definiraju nešto konkretnije, „kao niz redovnih socijalnih susretanja s određenim ljudima, kroz određeno vrijeme, s perspektivom trajanja u budućnosti“. Iste autorice dalje navode kako „izgrađivanje odnosa, ali i gubitak odnosa sa drugim ljudima spadaju u najvažnije životne događaje“ (isto). Sticanje zaposlenja također je jedan od najvažnijih događaja u životu ličnosti, preduslov za sticanje jedne vrste zrelosti koja se vezuje uz odraslu dob – profesionalne zrelosti. Međutim, stupanjem u radnu dužnost, osoba postaje pripadnik radnog kolektiva neke institucije, ali tek uspostavljanjem odnosa sa drugim radnicima (koji su sada *saradnici*), osoba postaje dijelom radne *organizacije, njene zajednice*, ulazeći u mreže ljudske međuzavisnosti koja nužno rezultira iz *organizacijske asimilacije*<sup>15</sup>.

U sada već klasičnoj definiciji međuljudskih odnosa Keitha Daviesa iz 1957. god., međuljudski odnosi<sup>16</sup> su definirani kao *područje proučavanja i*

---

<sup>15</sup> Terminom *organizacijska asimilacija* Kathleen Reardon imenuje proces usvajanja pravila učestvovanja u organizacijskoj kulturi (usp. Reardon, 1998: 172).

<sup>16</sup> Davies, ustvari, koristi sintagmu *human relations*, što u doslovnom prijevodu znači *ljudski odnosi*. Međutim, u bosanskom jeziku takav prijevod bi konotirao nešto sasvim drugo od onoga što je obrazloženo u Daviesovoj definiciji (human odnos: onaj koji je u skladu sa ljudskošću čovjeka), te smo se, stoga, odlučili za prijevod *međuljudski odnosi*. Međutim, skrećemo pažnju kako ni taj prijevod nije sasvim korektan, s obzirom da Daviesova definicija ne referira samo na odnose među i sa ljudima, nego i prema organizacijskim strukturama i tehnologijama.



primjene znanja o ponašanju ljudi u organizacijama, o tome u kakvom je odnosu njihovo ponašanje prema drugim elementima sistema: osobama, strukturi, tehnologiji i vanjskom društvenom sistemu. Ovo područje teži popraviti odnos na relaciji ljudi – organizacija, tako da osobe budu motivirane da razvijaju timski rad koji će efikasno odgovarati njihovim potrebama i ostvarivati ciljeve organizacije. (Prema: Goel, 2008: 11-12.) Upravo će Davies biti jedan od rodonačelnika dviju znanstvenih disciplina koje su se razvile u okviru savremenih organizacijskih teorija – teorije organizacijskog ponašanja i teorije međuljudskih odnosa. U kontekstu ovoga rada, bitno je izdvojiti slijedeće aspekte koje aktualizira Daviesova definicija:

- *motiviranje za timski rad* kao način tretiranja međuljudskih odnosa na planu prakse (pitanje upravljanja međuljudskim odnosima);
- *odgovaranje potrebama uposlenika i ostvarivanje ciljeva organizacije* kao temeljna svrha upravljanja međuljudskim odnosima;
- *znanstveno-istraživačka relevantnost područja* međuljudskih odnosa.

Različita istraživanja o međuljudskim odnosima (istraživanja grupne dinamike Kurta Lewina, procesa formiranja grupnih normi Muzafera Sherifa, sociometrijsko planiranje Jacoba Morena) kazuju kako su oni sazdana od mnogovrsnih dinamičkih procesa. Ti procesi, dalje, nisu lišeni intencionalnosti, nego nastaju kao proizvod voljnog djelovanja, što znači da će kvalitet međuljudskih odnosa zavisiti upravo od napora ličnosti na njihovom održavanju. U skladu s time, postavljamo pitanje: *Da li je upravljanje međuljudskim odnosima prisutno u praksi direktora osnovnih i srednjih javnih škola u Bosni i Hercegovini? te Koje aktivnosti poduzimaju direktori škola u cilju upravljanja međuljudskim odnosima u kolektivu?*

## Međuljudski odnosi i praksa direktora škola

Direktor škole nastupa kao *oblikovatelj prakse* koji obavlja dužnosti vezane za „svakodnevno rukovođenje školom i vođenje pedagoških aktivnosti škole“.<sup>17</sup> Tu ulogu obavlja u svojstvu *praktičnog teoretičara* tumačeći svijet svoga radnog svakodnevlja sredstvima koja je razvio kroz procese iskustvenog učenja (neka vrsta *implicitne teorije* temeljene na *ličnoj epistemologiji*).<sup>18</sup> Kada je u pitanju sâm problem upravljanja međuljudskim odnosima,

<sup>17</sup> Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju (2003), Član 52.

<sup>18</sup> Upravo sintagma *praktični teoretičar* adekvatno opisuje poziciju direktora škole u našim uslovima. Naime, prosvjetna politika u Bosni i Hercegovini ne regulira obavezu

uloga direktora je ključna. Upravo se toj poziciji pripisuje najveća *odgovornost* „za razvoj ugodne školske klime i međuljudskih odnosa“ (Wahab, 2008, prema Peko, 2009: 72). Rezultati istraživanja ukazuju na to da su greške u području međuljudskih odnosa najčešći razlog razrješenja sa direktorske dužnosti (prema Staničić, 2008: 9).

Istovremeno, autori (npr. Bahtirajević-Šiber, 1999) su stajališta da je nastupio svojevrsni prevrat u (poslovnom) menadžmentu od njegova poistovjećivanja s aktivnošću *upravljanja* organizacijom do usredsređivanja na aktivnosti rada s ljudima. U skladu s tim, mjerodavna viđenja savremenog menadžmenta u obrazovanju ističu njegovu prevashodnu ulogu u procesima *koordinacije ljudi* (Slatina, 2002a: 116). Iz ovoga prozlazi potreba da se menadžerska praksa – bez obzira u kojoj se ljudskoj djelatnosti ona realizira – posmatra u odnosu prema aktivnostima vođenja ljudi i upravljanja procesima koji nastaju među njima. Upravo to čini bitnu andragošku relevantnost menadžmenta u obrazovanju.

Međutim, da li je upravljanje međuljudskim odnosima aktivnost koja je dosegla potrebni nivo intencionaliziranosti kod rukovodilaca školom, i da li je ozvaničena u planu njihova rada? Ovo pitanje postavljamo imajući u vidu da se pozicija direktora škole u uslovima bosanskohercegovačke prosvjetne politike nalazi u procjepu mnogovrsnih zahtjeva i odgovornosti (različitih nivoa prosvjetnih vlasti, školskog odbora, vijeća roditelja, nastavničkog vijeća, specifičnih učeničkih i roditeljskih zahtjeva i zahtjeva lokalne zajednice). Pritom je važno spomenuti da u dokumentima prosvjetne politike nijedan aspekt upravljanja međuljudskim odnosima nije eksplicite uvršten u opis direktorskog djelovanja.<sup>19</sup> Da li u takvim, visoko formaliziranim i biro-

---

dobivanja licence za obavljanje direktorskog posla. Također, ne postoji formalna edukacija iz područja menadžmenta u obrazovanju, a ponuda neformalnih oblika edukacije još uvijek je oskudna. Problem *pre-service* i *in-service* edukacije direktora škole učesnici u istraživanju izdvajaju kao vrlo važno neadekvatno tretirano pitanje bosanskohercegovačkog menadžmenta u obrazovanju. Kao ilustraciju, navest ćemo nekoliko izjava direktora škola: „*Treba više pažnje posvetiti edukaciji, kako prije preuzimanja funkcije direktora tako i cijelo vrijeme obavljanja ovih poslova.*“ (Direktorica sarajevske osnovne škole, br. 32.), „*Uvesti sistem podrške direktorima u smislu pružanja mogućnosti za sticanje potrebnih znanja i vještina.*“ (Direktor osnovne škole iz Tuzle, br. 3.)

<sup>19</sup> U *fragmentiranom* obrazovnom sistemu (MCP, 2008) u Bosni i Hercegovini, gdje je moguće govoriti o tri autonomna upravljačka nivoa: kantonalni nivoi u FBiH i njima pripadajuća ministarstva obrazovanja i prosvjetno-pedagoški zavodi, entitetski nivo u RS-u i Ured za obrazovanje Distrikta Brčko, svaki od nivoa upravljanja ima svoje zakonske i druge pravne propise. Popis pravnih dokumenata koje smo analizirali navodimo na kraju rada.

kratiziranim uslovima, direktor prepoznaje upravljanje međuljudskim odnosima kao još jednu od svojih *dužnosti*? Nisu li odnosi svakako prisutni u jednoj radnoj organizaciji, i nije li njihovo nastajanje nešto što se podrazumijeva, što se zbiva kroz *svakodnevni posao, praćenje i djelovanje ličnim primjerom*,<sup>20</sup> jednostavno kroz *pozitivnu komunikaciju*?<sup>21</sup> Navedena pitanja bila su smjerokaz empirijskog istraživanja u kojem smo prikupili iskaze direktora o njihovoj praksi i stavovima glede elemenata upravljanja međuljudskim odnosima.

## Istraživanje o praksi upravljanja međuljudskim odnosima u radnom kolektivu škole

### a) Direktor škole kao učesnik u istraživanju

Uzorak istraživanja čini 47 direktora (25 muškog i 22 ženskog spola) javnih<sup>22</sup> osnovnih i srednjih škola iz različitih dijelova Bosne i Hercegovine.<sup>23</sup> Većina njih (70%) imali su priliku pohađati neki od seminara iz menadžmenta u obrazovanju a u 57% slučajeva navode da je na tim seminarima tretirano pitanje upravljanja međuljudskim odnosima. Polovina učesnika u istraživanju obavljaju tek prvi direktorski mandat<sup>24</sup> dok je 26% njih u drugom direktorskom mandatu. Raspon staža na rukovodećoj poziciji kreće se od pola godine do dvadeset pet godina. Raspon godina radnog staža u odgojno-obrazovnoj djelatnosti kod direktora učesnika u našem istraživanju

<sup>20</sup> Odgovor koji je dala direktorica osnovne škole iz Zenice (upitnik br. 28) pored čestice koja je glasila *Prema mome mišljenju, upravljanje međuljudskim odnosima kao dio aktivnosti direktora je...*

<sup>21</sup> Iskaz direktorice osnovne škole iz Zenice, upitnik br. 47.

<sup>22</sup> U uzorku nisu bili zastupljeni direktori privatnih škola.

<sup>23</sup> Škole kojima rukovode učesnici u našem istraživanju nalaze se u: Kantonu Sarajevo (32% slučajeva), Zeničko-dobojskom (30%), Tuzlanskom (24%), Unsko-sanskom (4%), Hercegovačko-neretvanskom kantonu (2%) te Distriktu Brčko (2%) i gradovima Republike Srpske (6%). Veći dio učesnika u istraživanju (66%) rukovode osnovnim školama, a od 17 direktora srednjih škola njih 59% rukovode gimnazijom. Neki od fakulteta humanističkog ili društvenog usmjerenja završilo je 56% učesnika u istraživanju. Pet direktora su naveli da pohađaju ili su okončali postdiplomski studij.

<sup>24</sup> Prema važećim zakonskim aktima iz oblasti prosvjetne politike u Bosni i Hercegovini, osoba može biti na poziciji direktora škole najviše dva mandata. Međutim, nije regulirano da li osoba može obavljati direktorsku funkciju u nekoj drugoj školi nakon isteka drugog mandata u jednoj. Ovom okolnošću objašnjavamo činjenicu da je 24% direktora učesnika u našem istraživanju više od osam godina na rukovodećem položaju u odgojno-obrazovnoj instituciji.

kreće se od devet do trideset devet godina. Najveći dio direktora (48%) u dijelu su karijere prosvjetnog radnika koji se, prema Hubermanovom modelu (usp. McCormick i Barnett, 2006), može okarakterizirati kao četvrti stadij, označen kao *mirno razdoblje prosvjetne karijere*. Uprkos tome što smo kriterije uzorkovanja odredili prije početka istraživanja, pokušavši realizirati planirano, uočili smo kako je u ovome dijelu istraživačkog nacrtu potrebno učiniti izvjesne ustupke. Naime, pokazalo se da su *dostupnost* direktora te njegova/njena *spremnost na učešće* u istraživanju ključni kriteriji u odabiru istraživačkog uzorka. U skladu sa datim okolnostima i uočivši da bi ranije postavljeni kriteriji mogli djelovati dodatno restriktivno, odlučili smo da pri formiranju uzorka ne primjenjujemo nikakve kriterije, izuzev onih koji su zadani ciljevima istraživanja.<sup>25</sup> U dobijenim odgovorima moguće je identificirati izvjesne pravilnosti. Međutim, ovakav istraživački nacrt nam ne omogućuje da zaključujemo o pravilima koja bi vrijedila za cijeli osnovni skup sačinjen od direktora škola u Bosni i Hercegovini. Dakle, spoznaja do koje smo došli slijedeći istraživački put koji smo prošli dio je *narativnog znanja* (usp. Rapuš Pavel i Kobolt, 2008: 103), koje nema pretenzije prema uopćavanju većih razmjera.

#### **b) Tok istraživanja**

Nakanom da ispitamo lična iskustva, naš istraživački nacrt dobio je karakteristiku kvalitativnosti koju je bilo potrebno na prikladan način operacionalizirati kroz istraživački instrumentarij. U istraživanjima slične orijentacije uglavnom se primjenjuje tehnika dubinskog intervjuiranja, koja rezultira u posljednje vrijeme populariziranim tzv. *leadership narativima* (usp. Crawford, 2009). Međutim, imajući u vidu brojne okolnosti vezane za prirodu našeg istraživačkog uzorka, odlučili smo se za nešto konvencionalnije postupke. Kao sredstvo prikupljanja empirijskih podataka primijenili smo strukturirani anketni upitnik posebno konstruiran za ovo istraživanje.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Proces formiranja uzorka odvijao se u nekoliko etapa u kojima smo se koristili različitim sredstvima komunikacije pokušavajući pristupiti učesnicima u istraživanju. Najprije smo posjetili direktore onih škola koje su nam bile geografski najbliže. U drugoj etapi smo poslali određeni broj primjeraka upitnika faksom i, konačno, u posljednjoj etapi slali smo upitnike poštom.

<sup>26</sup> Problemi upravljanja i rukovođenja u školi uglavnom se ispituju instrumentima kao što su, naprimjer: *Skala za procjenu učinkovitosti vođenja*, *Skala za procjenu karakteristika školskog ozračja*, *Skala IPOE – Indeks percipirane organizacijske učinkovitosti* (prema Peko et al., 2009:73) i dr. Budući da pomenuti instrumenti u potpunosti ne pokrivaju domenu problema kojim smo se bavili, nismo ih mogli primijeniti u našem istraživanju.

Sadržajno, pored dijela koji se odnosi na sociodemografski profil učesnika u istraživanju, kroz instrument smo operacionalizirali dva aspekta upravljanja međuljudskim odnosima u školi:

1. aktivnosti koje direktor škole poduzima kako bi upravljao vlastitim odnosima s uposlenicima,
2. aktivnosti koje direktor škole poduzima kako bi za uposlenike kreirao ozračje koje pogoduje uspostavljanju i održavanju pozitivnih međuljudskih odnosa.

Zamku zapadanja u pretjerani redukcionizam pokušali smo riješiti formalno heterogenim karakterom istraživačkog instrumenta, izbjegavajući čestice koje impliciraju prisilne odgovore i ostavljajući prostor učesnicima u istraživanju da navedu one elemente koje smatraju važnim s pozicije izravnog učesnika u praksi. Naime, pored čestica s ponuđenim odgovorima (dihotomne i politomne skale, skale (samo)procjene, skale rangova i Likertove skale), u upitnik smo uvrstili nekoliko čestica otvorenog tipa. U skladu s formalnom heterogenošću našeg instrumenta, podaci koje smo dobili bili su također raznovrsni – numerički, verbalni i deskriptivni, te smo prilikom njihove obrade primijenili različite kvantitativne i kvalitativne postupke. Po nivou složenosti podataka i tehnika analize koje smo primijenili, ovaj instrument nudi mogućnost analiziranja i kompariranja odnosa među pojavama. To je naročito bio slučaj s kvalitativnim podacima. Njih smo analizirali primjenjujući postupke otvorenog, aksijalnog i selektivnog kodiranja.<sup>27</sup> Pokazalo se kako su upravo čestice otvorenog tipa omogućile diferenciranje učesnika u istraživanju. Analizirajući njih dobili smo uvid u specifična lična iskustva direktora škola, autentične, bogatije i dublje predstave o problemima upravljanja i rukovođenja. Koliko god se odgovori direktora međusobno razlikovali, istovremeno je u njima moguće uočiti zajedničke odlike koje bi, pretpostavljamo, mogle biti dio bosanskohercegovačke paradigme menadžmenta u obrazovanju.<sup>28</sup>

---

Međutim, prilikom formuliranja itema našega instrumenta uvažili smo neka od iskustava i rezultata do kojih su došli Anđelka Peko i saradnici (usp. isto).

<sup>27</sup> Iskaze učesnika u istraživanju najprije smo sredili i unijeli u računar, potom smo ih razvrstali prema jedinicama sadržaja u skladu sa zadacima istraživanja. U fazi aksijalnog kodiranja nastojali smo uočiti odnose i veze između jedinica sadržaja pokušavajući u odgovorima učesnika identificirati kategorije i pravilnosti. Konačno, postupcima selektivnog kodiranja, srodne odgovore objedinili smo u višu kategoriju i, u skladu sa zadacima istraživanja, predstavili ih u odgovarajućim tabelarnim prikazima.

<sup>28</sup> U kontekstu kulturalnog pristupa menadžmentu (čiji je istaknuti predstavnik Geert Hofstede) pri artikuliranju autentičnog stava o problemima menadžmenta, pa tako i

### c) Osnovni nalazi istraživanja o praksi upravljanja međuljudskim odnosima kod direktora škola

Rezultati istraživanja ukazuju da je upravljanje međuljudskim odnosima uvršteno u plan direktorskog rada. Naime, 78% direktora dali su potvrđan odgovor na tvrdnju *Upravljanje međuljudskim odnosima uvršteno je u plan mog direktorskog djelovanja*. Ovu aktivnost učesnici u istraživanju smještaju na vrh liste prioriteta u obavljanju svoje direktorske dužnosti, pozicionirajući je odmah nakon upravljanja nastavnim procesom.<sup>29</sup>

Ovakva pozicija aktivnosti upravljanja međuljudskim odnosima djelomično se može tumačiti izjavom direktorice jedne sarajevske gimnazije u kojoj kaže: „[Upravljanje međuljudskim odnosima je] *Najvažnija funkcija menadžmenta općenito i najznačajnija (pored stručnosti) karika u kreiranju zdravog kolektiva i njegove uspješnosti.*“<sup>30</sup> Direktori škola obuhvaćeni ovim istraživanjem priznaju da je upravljanje međuljudskim odnosima *vrlo važan segment* u njihovom radu *jer direktor svojim ophođenjem, odlukama, radom, može doprinijeti unapređivanju ili narušavanju međuljudskih odnosa. Dobri međuljudski odnosi su preduvjet za uspješno funkcioniranje škole.*<sup>31</sup> Također, ističu da je *lako voditi kada imate razumne, poštene, korektne nastavnike i ostalo osoblje, ali ako imate pred sobom konfliktne ličnosti, vrlo je teško. Svaku situaciju koriste u negativne svrhe.*<sup>32</sup> Međutim, kako direktori škola percipiraju svoju odgovornost glede upravljanja međuljudskim odnosima?

Učesnici u istraživanju rangirali su strane koje smatraju najodgovornijima za kvalitet međuljudskih odnosa u ranom kolektivu škole. Njihove odgovore smo uporedili u odnosu na varijablu spol i nivo škole kojom rukovode. Uočili smo da ne postoji razlika u poretku kada je u pitanju varijabla nivoa škole. Naime, i direktori osnovnih i srednjih škola saglasni su da direktor i nastavnici dijele odgovornost kada je u pitanju kvalitet međuljudskih odno-

---

menadžmenta u obrazovanju, potrebno je uvažiti specifičnosti odgojnog modela, intelektualne tradicije koju baštini data kultura i vladajućeg političkog modela unutar kojeg se kreira prosvjetna politika i realizira institucionalna odgojno-obrazovna djelatnost. U kontekstu navedenih zahtjeva, potrebno je dodati činjenicu da je poimanje menadžmenta u obrazovanju snažno markirano kulturnim miljeom u kojem on živi.

<sup>29</sup> Poredak izgleda ovako: 1. upravljanje nastavnim procesom; 2. upravljanje međuljudskim odnosima; 3. provedba odluka školskog odbora, vijeća roditelja i nadzornog odbora; 4. upravljanje organizaciono-materijalnim pitanjima; 5. upravljanje pravnim i finansijskim pitanjima.

<sup>30</sup> Upitnik br. 7.

<sup>31</sup> Direktorica jedne osnovne škole iz Zenice, br. 31.

<sup>32</sup> Direktorica jedne sarajevske osnovne škole, br. 17.

sa.<sup>33</sup> Međutim, kada je u pitanju varijabla spol učesnika u istraživanju, uočili smo izvjesne razlike u odgovorima (vidi *Tabela 1*).

**Tabela 1: Percepcija odgovornosti za kvalitet međuljudskih odnosa u školi u odnosu na varijablu spol učesnika u istraživanju**

Rangovi učesnika muškog spola u istraživanju	Rangovi učesnica u istraživanju
1. Nastavnici	1. Direktor
2. Direktor	2. Nastavnici
3. Učenici	3. Školski odbor i vijeće roditelja
4. Staratelji/roditelji učenika	4. Staratelji/roditelji učenika
5. Školski odbor i vijeće roditelja	5. Učenici

Naime, učesnice u istraživanju smatraju da su one najodgovornije za kvalitet međuljudskih odnosa u kolektivu kojim rukovode, a da učenici imaju najmanju odgovornost u vezi s time. Međutim, učesnici u istraživanju muškog spola smatraju da je u održavanju kvaliteta međuljudskih odnosa odgovornost nastavnika veća od njihove. Pored toga, pažnju zavređuje rang dodijeljen poziciji učenika. Naime, stiče se dojam da je doprinos direktora kvalitetu međuljudskih odnosa u kolektivu pritisnut zahtjevima nastavnika, s jedne, i učenika, s druge strane. Ovakva percepcija uloge nastavnika i učenika kod muških učesnika u istraživanju može se djelomično tumačiti okolnošću da su direktori škola kao teme sastanaka s osobljem često navodili učeničke probleme, probleme s disciplinom i ponašanjem učenika, dok su učesnice u istraživanju kao najčešće teme sastanaka navodile aktivnosti vezane za realizaciju nastavnih i vannastavnih aktivnosti.

Slijedeći nivoje ispoljavanja psihosocijalne dinamike međuljudskih odnosa (prema Havelka, 2005: 17), u istraživanju smo pratili koliko pažnje direktori škola posvećuju međuljudskim odnosima na dijadnom, grupnom i organizacijskom nivou. Usredsredili smo se na tri vrste sastanaka – između direktora i pojedinog uposlenika, između direktora i grupe uposlenika te sastanak direktora sa cijelim kolektivom. Sastanak posmatramo kao strukturirano zbivanje u kojem učestvuju najmanje dvije osobe. Druženja smo operacionalizirali kao proslave, izlete i ekskurzije samo za uposlenike škole.<sup>34</sup> Re-

<sup>33</sup> Poredak izgleda ovako: 1. direktor i nastavnici; 2. - ; 3. školski odbor i vijeće roditelja; 4. staratelji/roditelji; 5. učenici.

<sup>34</sup> Razlog zbog kojeg smo ispitivali oblike neformalnih druženja koja se organiziraju samo za uposlenike je u nastojanju da ispitamo koliko su direktori spremni posvetiti se

zultate do kojih smo došli tumačimo kao indikator prohodnosti vertikalnih komunikacijskih kanala između direktora i uposlenika. Sastanke direktora s pojedincima i grupama uposlenika u ovome istraživanju posmatramo kao indikator dostupnosti direktora i njegove orijentiranosti prema ljudskoj komponenti radne organizacije, odnosno osjetljivosti za mnogovrsne i često nepredvidive potrebe života u odgojno-obrazovnoj organizaciji. Susreti, naročito individualni, omogućuju rukovodiocu da bude u bližem kontaktu s potrebama svojih saradnika te da kroz oblike formalne ili neformalne komunikacije bolje upozna njihove ličnosti, podstakne razvoj radne vizije i pridobije ih da svoja znanja, sposobnosti i vještine predanije ulažu u rad. Sastanci s rukovodiocem potrebni su uposleniku jer on tako dobija potrebne informacije i podršku za rad, crpi motivaciju i stiče osjećaj značajnosti za radnu organizaciju. Međutim, i rukovodiocu su potrebni sastanci s osobljem. Štaviše, sastanci su moćan dijagnostički instrument u njegovim rukama jer mu omogućuju da dozna šta njegovi saradnici „misle, kako se osjećaju i što bi željeli promijeniti“ (Rijavec, 1994:86).

Rezultati istraživanja ukazuju da se u školi najčešće održavaju individualni sastanci, slijede sastanci s određenim grupama uposlenika, dok se sastanci sa cijelim nastavničkim kolektivom održavaju najrjeđe. Veći dio učesnika u istraživanju susrete sa određenim grupama uposlenika vezuju za sastanke stručnih aktiva, sastanke razvojnih timova škole, te prijeme takmičarske ekipe nakon postignutih zapaženih rezultata na takmičenjima. Neki direktori sastanak s određenim grupama uposlenika tretiraju kao svojevrsni *briefing* ili jutarnji dogovor o predstojećim aktivnostima uposlenika škole.<sup>35</sup> Ovo korespondira s konceptom *sedmičnog sastanka* koji se može koristiti s ciljem poboljšanja međuljudskih odnosa u maloj grupi a preporučuje se njegovo održavanje na kraju svake radne sedmice (prema Rijavec, 1994:88). Teme ovih sastanaka mogu biti različite, a osnovni cilj je poboljšanje klime u radnoj organizaciji. Sastanci sa cijelim nastavničkim kolektivom škole, prema odgovorima učesnika u našem istraživanju, održavaju se uglavnom *jednom mjesečno* (44% odgovora) ili *više puta mjesečno* (30% odgovora). Direktori tu vrstu sastanaka uglavnom vezuju za sastanke nastavničkog vijeća, što je jedini formalni oblik druženja propisan pravnim dokumentima. Potrebno je primijetiti da relativno značajan dio direktora navodi da prakticira-

---

organiziranju sadržaja za svoje saradnike mimo vremena koji se provodi u školi. U ovu kategoriju ne svrstavamo druženja koja se organiziraju za učenike jer nastavnici tada imaju obavezu brinuti za njih, a ta su druženja, obično, planirana nastavnim programom.

<sup>35</sup> Neki od odgovora direktora koji potvrđuju ovaj zaključak su: *radni dogovor vezan za dnevne aktivnosti* (upitnik br. 32); *redovni jutarnji sastanci sa personalom škole* (upitnik br. 15).



ju organiziranje sastanaka po potrebi, što svjedoči o tome da postoji senzibilnost za nepredvidljivost školskog života koji, kao takav, zahtijeva momentalne odluke i djelovanje u skladu s novonastalom situacijom. Dok ovi formalni oblici druženja čine školsku klimu, školska kultura oblikuje se prije svega kroz neformalne vidove druženja. Njih uglavnom uspostavljaju, uređuju i održavaju sami uposlenici, mimo rukovodioca. Međutim, rukovodilac ne mora nužno biti isključen iz neformalnih oblika sastajanja u kolektivu. Njegova uloga ogleda se u obezbjeđivanju konteksta unutar kojeg se mogu uspostavljati i održavati mnogovrsni odnosi između uposlenika škole, pa tako i oni neformalni.<sup>36</sup> Kompleksnost uloge direktora u svakodnevnom životu radnog kolektiva slikovito je opisao jedan od učesnika u našem istraživanju rekavši da je [direktorski posao] *posao selektora i trenera, stratega jedne sportske ekipe. Uspjeh ekipe zavisi od skladnosti, jasnih i definisanih ciljeva, a direktor je 'dirigent'*.<sup>37</sup>

Najveći dio učesnika u istraživanju odgovorio je da se u njihovim školama organiziraju proslave značajnijih datuma i praznika samo za uposlenike (37%), zatim u 25% škola organiziraju se izleti samo za uposlenike. Jednak je udio škola u kojima se ne organizira ništa od navedenih oblika neformalnog druženja i u kojima se organiziraju ekskurzije samo za uposlenike (po 19%). Nemogućnost organiziranja ekskurzija samo za uposlenike škole direktori opravdavaju nepovoljnim finansijskim prilikama. Sastanci nisu jedini oblik upravljanja međuljudskim odnosima koje navode učesnici u našem istraživanju. Tu se javljaju još: individualni i grupni razgovori, edukacija o međuljudskim odnosima, planiranje zajedničke realizacije radnih zadataka, ali i druženja nakon radnog vremena. Sve ove aktivnosti sažeto su sadržane u izjavi jedne od učesnica u istraživanju: *edukacija, druženja, razgovori, dobra komunikacija*.<sup>38</sup>

Također smo nastojali ispitati koje načine nagrađivanja uposlenika primjenjuju direktori škola. Ova tema se pokazala jednim od prijepornih dijelova istraživanja. Razlog tome je, vjerovatno, okolnost što je određeni broj čestica u instrumentu sadržavao eksplicitna pitanja o finansijskoj stimulaciji uposlenika. Direktori nisu skrivali negodovanje zbog nemogućnosti raspola-

<sup>36</sup> Jedan od načina posredovanja duha zajedništva sadržan je u slijedećem iskazu direktora osnovne škole iz Sarajeva: *U saradnji sa sindikatom, organizuju se posjete povodom nekog radosnog događaja, bolesti i sl., organizuju se druženja po aktivima povodom praznika, timski rad kroz projektne aktivnosti, timski pristup u unapređenju cjelokupnog rada škole, kroz sjednice stručnih organa stalno isticanje ovih vrijednosti.* (Upitnik, br. 34.)

<sup>37</sup> Izjava direktora osnovne škole iz Sarajeva, upitnik br. 14.

<sup>38</sup> Direktorica osnovne škole iz Sarajeva, upitnik br. 32.

ganja finansijskim sredstvima,<sup>39</sup> neodgovorenih zahtjeva upućenih resornom ministarstvu zbog smanjenog budžeta za odgojno-obrazovnu djelećnost<sup>40</sup> (za 2010. god.), s jedne strane, i činjenice da se finansijskom stimulacijom neminovno izdvajaju jedni članovi kolektiva u odnosu na druge, što potencijalno nosi opasnost od narušavanja harmoničnih međuljudskih odnosa u kolektivu. Dok su elementi upravljanja međuljudskim odnosima koje smo predstavili u prethodnom izlaganju u potpunosti u domeni djelovanja direktora škole, pitanje motivacije uposlenika ograničeno je prilikama u širem prosvjetnopolitičkom i društvenom kontekstu. U prosvjetnim zakonima koje smo analizirali, ni u jednom članu se ne spominje nagrađivanje nastavnog osoblja škole. Jedini oblik stimulacije koji je reguliran zakonima jeste napredovanje u karijeri kroz stručna zvanja. Istovremeno, zakonima su regulirane mjere sankcioniranja uposlenika.<sup>41</sup>

Međutim, unatoč takvim nepovoljnim pravnim prilikama, direktori škola uspijevaju iznaći načine da stimuliraju radnike.<sup>42</sup> Među oblicima stimuliranja uposlenika direktori najčešće navode javnu pohvalu (na sjednici nastavničkog vijeća, putem školskog razglasa, na proslavi povodom Dana škole), pohvalu upućenu uposleniku lično, dodjelu plakete, zahvalnice ili drugog pisanog priznanja, dok je najmanji broj slučajeva nagrađivanja odlaskom na seminar ili besplatnu ekskurziju (po jedanput). Dakle, direktori škola najčešće primjenjuju nefinansijske oblike nagrađivanja i sankcioniranja, koji su pritom nerijetko simboličnog, nematerijalnog karaktera. Literatura ukazuje da djelovanje takvih, simboličkih oblika nagrađivanja ne treba zanemariti, jer ljudska motivacija je složena i različita a radnici prije svega žele da kroz svoj rad budu ponosni na svoje vještine i osjete da doprinose organizaciji u

---

<sup>39</sup> *Ne postoji mogućnost davanja povišice uposlenicima. Direktori to nisu u mogućnosti, plaće određuje Ministarstvo.* (Direktor srednje škole u Srebreniku, upitnik br. 20.)

<sup>40</sup> *Pitanje nagrađivanja, ali i sankcionisanja nastavnika nije u domenu direktora. Pravilnikom o plaćama nije predviđena nijedna mjera. Plaće se reguliraju odlukama Vlade Kantona, koja nije odobrila novčane stimulacije uposlenika. Direktor svake godine boduje rad nastavnika pa se ti bodovi na kraju ciklusa od 4 godine zbrajaju sa bodovima pedagoškog savjetnika i na osnovu toga se izvodi konačna ocjena.* (Direktor osnovne škole u Zenici, upitnik br. 30, podvukla A. I.)

<sup>41</sup> Usp., npr., NSRS, 2008a, Član 86; 87; 89.

<sup>42</sup> Učesnicima u istraživanju ponudili smo niz *iterna* koji se tiču mehanizama nagrađivanja uposlenika, gdje su se našla pitanja o praksi finansijskog stimuliranja uposlenika. Navest ćemo jedan od odgovora koji zorno prikazuje situaciju u tome pogledu kod nas. *Zbog načina finansiranja [školstva] onemogućeno je nagrađivanje nastavnika i radnika, pa mi je samim tim uskraćeno da mogu nečiji rad na unapređenju nagraditi. Zato samo postoje usmene pohvale na sednicama Školskog odbora, Nastavničkog veća i Saveta roditelja.* (Direktor osnovne škole iz Kotor Varoši, Upitnik br. 5.)

kojoj djeluju (usp. Fukuyama, 2000: 407). U najvećem broju slučajeva direktori smatraju da uposlenike treba pohvaljivati kad god se kod njih primijeti nastojanje da unaprijede rad škole (60%), 30% njih smatra da se pohvale trebaju upućivati onda kada uposlenici postignu izuzetne rezultate u odgojno-obrazovnom radu, dok 10% direktora smatra da pohvale nastavnicima treba upućivati samo onda kada postignu neki značajan uspjeh na takmičenjima. Interesantno je da niko nije odabrao opciju *ne treba pohvaljivati nastavnike*. Rezultati također ukazuju da direktori rjeđe upotrebljavaju sankcioniranje nastavnika nego nagrađivanje. Tu okolnost možda najbolje objašnjava izjava direktora osnovne škole u Tuzli: *Sankcionisanje zaposlenika bez nagrađivanja je kontraproduktivno i besmisleno.*<sup>43</sup> Oblik sankcioniranja koji najčešće primjenjuju učesnici u našem istraživanju je *opomena kroz individualni razgovor*.

\*\*\*\*\*

U ovome radu nastojali smo predstaviti jedan dio rezultata istraživanja koji osvijetljavaju značaj međuljudskih odnosa u radnom kolektivu u kontekstu aktivnosti upravljanja, vođenja i rukovođenja školom. Nalazi empirijskog istraživanja ukazuju da direktori škola uočavaju značaj problema upravljanja međuljudskim odnosima. Štaviše, oni ističu kako je to, pored stručnosti direktora i kadra, najvažniji zahtjev za uspješno obavljanje direktorske dužnosti. Međutim, ispitujući zastupljenost konkretnih elemenata upravljanja međuljudskim odnosima u aktivnosti direktora škola uočili smo da je djelovanje direktora u tome pravcu nedovoljno osmišljeno i osvrhovljeno, da stoji pritisnuto formalnim zahtjevima godišnjeg plana rada direktora i škole, s jedne strane, i finansijskim restrikcijama, s druge. U nalazima istraživanja uočljive su indicije djelovanja varijable spola rukovodioca kao važnog diskriminatornog faktora. Stoga smatramo da bi ovoj varijabli u kasnijim istraživanjima bilo potrebno posvetiti značajniju pažnju. Pretpostavljamo da bi rezultati istraživanja djelovanja varijable spola rukovodioca mogli obezbijediti značajna saznanja o specifičnostima rukovodilačke androcentrične pozicije u izrazito feminiziranoj odgojno-obrazovnoj djelatnosti. Ovakovrsno istraživanje bilo bi prilog aktuelnom diskursu o tzv. *ženskom stilu menadžmenta*.

---

<sup>43</sup> Upitnik br. 42.

## Zaključak

Nastupajući iz pozicije koja je određena pedagoškim i andragoškim misaonim sistemom, tragali smo za problemom koji će objedinjavati logiku menadžmeta u obrazovanju i znanosti o odgoju i obrazovanju. U tu svrhu, odabrali smo problem upravljanja međuljudskim odnosima koji smo prepoznali kao njegovu andragošku stvarnost i supstancu. Zaključujemo da za menadžment u obrazovanju relevantnost odgojno-obrazovnog konteksta i znanosti koja se njime bavi potiče iz tri izvora:

1. ciljeva aktivnosti upravljanja, rukovođenja i vođenja koji se odvijaju radi odgojno-obrazovne djelatnosti škole i uporedo sa njom
2. nastavničke etike
3. zahtjeva pedagoške zbilje škole. Nju čine: učenici i njihovi staratelji/roditelji, učitelji i nastavnici, nastavni planovi i programi te svi oni formalni i skriveni procesi koje sobom nose nastavne i vannastavne aktivnosti škole.

Rezultati empirijskog istraživanja osvjetljavaju jedan dio stvarnosti škole kao organizacije koja ne vrši akumulaciju materijalnog kapitala, čija svrha nije maksimizacija profita i u kojoj su mogućnosti finansijskog motiviranja radnika svedene na minimum. Upravo pitanje motiviranja prosvjetnih radnika i postulate nastavničke etike smatramo ključnim argumenatima u korist potrebe kritičnijeg odnosa prema logici ekonomije i menadžmenta u odgojno-obrazovnoj djelatnosti. Prema nalogima pedagoške etike, dobrobit učenika te poštivanje odgoja i obrazovanju kao vrijednosti u sebi i za sebe jeste ono što predstavlja konstantan i krajnji cilj djelovanja prosvjetnog radnika. Ta se okolnost, dalje, odražava na prirodu mehanizama stimuliranja nastavnika marginalizirajući značaj materijalne motivacije. Jer, duhovno dobro koje se kroz odgojno-obrazovni proces komunicira nije moguće materijalno procijeniti, niti dovoljno platiti. Upliv menadžerijalizma u takav ambijent školskog života možda bi najdublje ranio područje međuljudskih odnosa. Menadžerijalizacija odgojno-obrazovne djelatnosti dovela bi do toga da tkivo škole čine odnosi koji počivaju na ugovornim klauzulama, kompetitivnosti i proračunatosti nauštrb odgojno-obrazovnih vrijednosti. (usp. Clarke et al., 2001: 9 prema Gunter, 2005: 181).

Moguće je da nastojanje za izbjegavanjem agresivne menadžerijalizacije odgojno-obrazovne djelatnosti stoji u pozadini jačanja diskursa o vođenju i rukovođenju u obrazovanju (engl. *educational leadership* i *educational administration*). No, da bi se potvrdila tačnost iznesene tvrdnje, potrebno bi bilo obaviti zasebno istraživanje povijesnog razvoja koncepata vezanih za

menadžment u obrazovanju tragajući za njihovim misaonim i praktičnim utemeljenjem. Također bi bilo korisno buduća istraživanja pozicionirati u kulturni milje u kojem žive koncepti menadžmenta u obrazovanju. Činjenica da je menadžment u obrazovanju snažno markiran kulturom pred istraživača postavlja zadatak definiranja autohtonog menadžmenta u obrazovanju koji će s jedne strane biti ukorijenjen u svrsi odgoja i obrazovanja, a s druge usklađen s intelektualnom tradicijom te poimanjem rada i odgovornosti u konkretnoj kulturi.

## **ANDRAGOGICAL REALITY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT**

### **- Abstract -**

*The main intention of this paper is to highlight the importance of treating the issues of Educational Management from the perspective of andragogical relevance of the reality to which it refers. This paper elaborates the position that the encounter between Educational Management and Andragogy – both on the level of the praxis and the level of theory – would offer answers to some of the basic problems of the two fields at this moment of their individual developments. The author argues that this sort of encounter is needed for Educational Management in order for it to gain the purpose that will be in accordance with the values of educational context, in which the activities of educational management, leadership and administration are taking place. The emphasis is, therefore, put on the phenomenon of human relations. In this paper, it is treated as the element which brings Educational Management to a close encounter with pedagogical and andragogical reality of a school. The relevance of human relations for Educational Management is elaborated theoretically and empirically. The empirical part of the paper is based on the findings gained from qualitative analysis of reports of school principals in Bosnia and Herzegovina related to the treatment of human relations management in their praxes.*

Key words: ***Educational Sciences, Andragogy, Education(al) Management, human relation.***

## Literatura:

- **Agić, H.** (2009). Djelatnost direktora i upravljanje promjenama u obrazovanju, neobjavljena doktorska disertacija, odbranjena na Univerzitetu u Novom Sadu.
- **Alibabić, Š.** (2002). Svojstva menadžera i stilovi rukovođenja, *Obrazovanje odraslih*, Vol. II, br. 1, 99-109.
- **Alibabić, Š.** (2009). Profesionalizacija menadžmenta u obrazovanju, *Obrazovanje odraslih*, Vol. IX, br. 2, 9-20.
- **Bahtijarević-Šiber, F.** (1999). *Management ljudskih potencijala*, Zagreb: Golden marketing.
- **Bronfenbrenner, J.** (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*, prevod B. Branković i T. Seizova, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- **Bush, T.** (2003). *Educational Leadership and Management*, 3<sup>rd</sup> edition, London: SAGE Publications.
- **Bush, T.** (2006, September 15). Theories of Educational Management, *the Connexions Web site*: <http://cnx.org/content/ml13867/1.1/>, februar 2010.
- **Dimmock, C. i Walker, A.** (2005). *Educational Leadership: Culture and Diversity*, London: SAGE Publications Ltd.
- **Domović, V.** (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*, Zagreb: Naklada Slap.
- **Drucker, P. F.** (1998). *Peter Drucker on the Profession of Management: A Collection of Articles Published in the Harvard Business Review between 1963-1994*. The Harvard Business Review Book.
- **Drucker, P. F.** (1999). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*, Oxford: Butterworth-Heinemann.
- **Drucker, P. F.** (2007). *The Practice of Management*, Burlingston: Butterworth-Heinemann.
- **Field, J.** (2008). *Social Capital*, New York: Routledge.
- **Fukuyama, F.** (2000). *Povjerenje – Društvene vrline i stvaranje blagostanja*, prevela Sonja Vuković, Zagreb: Izvori.
- **Giesecke, H.** (2001). Was hat Schule mit Ökonomie zu tun?, <http://www.hermann-giesecke.de/funk8.pdf>, pristupljeno marta 2010.
- **Giesecke, H.** (2005). „Humankapital“ als Bildungsziel? Grenzen ökonomischen Denkens für das pädagogische Handeln, *Neue Sammlung* H.3/2005, 377-389. Pristupljeno putem <http://hermann-giesecke.de/humkap.htm>, pristupljeno marta 2010.
- **Goel, D.** (2008). *Performance Appraisal and Compensation Management: A Modern Approach*, PHI Learning Pvt. Ltd.
- **Gunter, H.** (2005). Putting Education Back into Leadership, *Forum*, Vol. 47, No. 2-3, 181-187.

- **Gunter, H. M.** (2001). *Leaders and Leadership in Education*, London-New Delhi: SAGE Publications.
- **Havelka, N.** (2005). *Uvod u psihologiju međuljudskih odnosa u obrazovanju*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- **Hoy, W. K.** (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), str. 149-168.
- **Liessmann, K. P.** (2009). *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, München: PIPER.
- **Liessmann, K. P.** (2011). Posljednja zadaća našeg opstanka, preveo s njemačkog Damir Barbarić, *Čemu obrazovanje: Razmatranja o budućnosti sveučilišta*, priredio Damir Barbarić, Matica hrvatska: Zagreb, 107-116.
- **Mavrak, M.** (2002). Kvaliteta komunikacije među agensima socijalizacije u pedagoškom radu sa zdravom i hronično bolesnom djecom. Neobjavljena doktorska disertacija, odbranjena na Filozofskom fakultetu u Sarajevu 2002. Sarajevo: Biblioteka Filozofskog fakulteta.
- **Mc Cimick, J. i Barnett, K.** (2006). Relationships Between Teacher Career Stages/States and Locus of Control: A Multilevel Analysis. Rad izložen na *Godišnjoj konferenciji Australijskog udruženja za pedagoška istraživanja*, 26-30 novembar 2006. Pristupljeno putem [www.aare.edu.au/06pap/mcc06123.pdf](http://www.aare.edu.au/06pap/mcc06123.pdf), pristupljeno maja 2010.
- **Pastuović, N.** (1999). *Edukologija – Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Znamen: Zagreb.
- **Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V.** (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama, *Odgojne znanosti*, Vol. 11, br. 2, 67-84.
- **Polany, K.** (1999). *Velika preobrazba. Politički i ekonomski izvori našeg vremena*, preveo Luka Marković, Zagreb.
- **Rapuš Pavel, J. i Kobolt, A.** (2008). Iskustva s kvalitativnom analizom na području socijalnopedagoškog istraživanja, Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (ur.) (2008). *Kvalitativni pristup u društvenim znanostima*, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, 99-117.
- **Reardon, K. K.** (1998). *Interpersonalna komunikacija: Gdje se misli susreću*, Zagreb: „Alinea“.
- **Rijavec, M.** (1995). *Uspješan menadžer: Svakodnevne metode upravljanja*, Zagreb: MEP Consult.
- **Slatina, M.** (1998). *Nastavni metod: prilog pedagoškoj moći suđenja*, Sarajevo: Filozofski fakultet.
- **Slatina, M.** (2002a). Pojam obrazovnog menadžmenta i menadžerske uloge i kompetencije školskog direktora, *Obrazovanje odraslih*, br. 1, Vol. II, 111-129.
- **Slatina, M.** (2002b). Obrazovni menadžment u Bosni i Hercegovini (prepreke i savladavanje prepreka), *Didaktički putokazi*, br. 27, 1-13.

- **Slatina, M.** (2003). Upravljanje konfliktima i sukobima u školi, *Obrazovanje odraslih*, br. 1, Vol. III, 57-76.
- **Slatina, M.** (2008a). Ka pojmu menadžmenta u obrazovanju, *Didaktički putokazi*, br. 46, 2-6.
- **Slatina, M.** (2008b). Menadžment u obrazovanju – planiranje i određivanje prioriteta, *Didaktički putokazi*, br. 47, 2-9.
- **Slatina, M.** (2008c). Organiziranje kao menadžment funkcija i vještina, *Didaktički putokazi*, br. 48, 2-9.
- **Slatina, M.** (2009). Odlučivanje kao menadžment funkcija i vještina, *Didaktički putokazi*, br. 50, 28-38.
- **Staničić, S.** (2008). Suvremeni trendovi u školskom menadžmentu, <http://www.azoo.hr/tekst/materijali-sa-strucnog-skupa-o-suvremenim-trendovima-u-skolskom-menadzmentu-/1004>, pristupljeno maja 2009.
- **Šunje, A.** (2002). Menadžment u obrazovnim ustanovama, *Obrazovanje odraslih*, br. 1, Vol. II, 69-109.
- **Tomlinson, H.** (ur.) (2004). *Educational Management: Major Themes in Education*, Owon-New York: Routledge Falmer.
- **Wright, N.** (2001). Leadership, „Bastard Leadership“, and Managerialism: Confronting Twin Paradoxies in the Blair Education Project, *Educational Management Administration Leadership*, Vol. 29, No. 3, 275-290.
- **Wright, N.** (2010). New Public Management, Disestablishmentarianism, and Bastard Leadership, *Perspectives on Educational Leadership*, pristupljeno putem <http://www.getcited.org/pub/103469801>, juli 2010.

#### **Zakonski i pravni propisi:**

- Parlamentarna skupština BiH (2003). Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini.
- Skupština Kantona Sarajevo (2004a). Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju.
- SKS (2004b). Zakon o srednjem obrazovanju.
- Narodna Skupština RS (2008a). Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju.
- NSRS (2008b). Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju.
- Ministarstvo civilnih poslova BiH (2008). Strateški pravci razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini sa planom implementiranja, 2008.-2015.