

**FLEKSIBILNOST VODJE – POGOJ ZA USPEŠNO VODENJE**

**Department of Education  
the Manchester Metropolitan University**

**Julij 2006**



## POVZETEK

Šole so specifične po tem ker so v osnovi vseh procesov v njih ljudje. *Human resources management* v izobraževanju lahko da najboljše rezultate, ker so ljudje kritični element od katerega je odvisna uspešnost in ugled šole. Direktor mora poznati zaposlene, omogočiti jim da pokažejo kaj znajo in šoli dajo najboljše od sebe. To delo je posvečeno vodenju ljudi, ker ne smemo zanemariti bitnost vodenja v šoli kot organizaciji s tako občutljivo in specifično dejavnostjo. Velika je odgovornost katero imajo učitelji spram učencev in ona jih mora voditi bolj kot kakšna avtoritativna moč direktorja. Vendar to ne zmanjšuje odgovornost direktorja, on mora voditi učitelje, jih usmerjati in tako zagantirati uspešno realizacijo vzgojno – izobraževalnega dela v šoli. Da bi lahko odgovoril notranjim in zahtevam okrožja, mora direktor posedovati različne veščine in mora imati znanje in sposobnost sprejemanja različnih stilov vodenja. Neobhodnost stalnega prilagajanja različnim situacijam, s ciljem doseganja uspešnejšega vodenja in kvalitetnejšega dela organizacije je predmet preučevanja v okvirju situacijskega pristopa vodenju. Med različnimi modeli vodenja v okvirju situacijskega pristopa, v te nalogi je izbran Hersey Blanchardov model, ker so v osnovi tega modela ljudje. Od direktorjeve ocene ljudi katere vodi in znanja njihovih sposobnosti in možnosti je odvisna uspešnost njegovega/njenega vodenja. Temaljni cilj menadžmenta v kateri koli organizaciji je, da najprimerneje izkoristi resurse te organizacije. U šolah so osnovni resurs ljudje in zato oni za direktorja morajo biti prioriteta.

*Ključne besede:* menadžment v izobraževanju, delo z ljudmi, vodenje, situacijski pristop vodenju, fleksibilnost, učinkovitost vodenja

## ABSTRACT

A peculiarity of schools is that it is people who are at the basis of all the processes. Human resources management can achieve the best results in education, because people are the crucial element upon which depends the success and reputation of a school. A principal must know the employees, he should enable them to show what they know, and let them perform the best they can. This paper is about leading, because we must not neglect the importance of leading in a school, an organization with such a sensible and specific activity. It is a great responsibility which teachers have towards their students and the responsibility itself should guide them more than the authoritative power of a principal. But this does not reduce a principal's responsibility; he must lead the teachers, direct them and provide a successful realization of an educational process. In order to answer to inner and the requests from the society, a principle must possess different skills, knowledge and abilities of accepting different styles of leading. The necessity of continuous adjustment to different situations, with the aim of achieving successful leading and more efficient work of the organization is the subject of the study in the framework of the situational approach to leading. Among different models of leading in the framework of the situational approach, in this paper the Hersey Blanchard's model was chosen, because people are at the basis of this model. The success of his/her leading depends upon the principal's judgement of the people he/she leads and upon his/her knowledge of their abilities and capacities. The primary goal of a management in any organization is to use the organizational resources the best possible way. In schools the main recourses are people and that is why they must be the top priority for the principal.

*Key words:* management in education, human resource management, leadership, situational approach to leadership, flexibility, effectiveness of leading

UDK 65.012.2:658.3043.2)







## SADRŽAJ

<b>1</b>	<b>Uvod .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Teorijski pristup menadžmentu i vođenju .....</b>	<b>7</b>
2.1	Vođenje i menadžment .....	7
2.2	Razlike između menadžera i vođe .....	9
2.3	Vođenje .....	11
2.3.1	Definicija vođenja .....	11
2.3.2	Karakteristike vođenja .....	12
2.3.3	Odnos vođe i sljedbenika .....	13
<b>3</b>	<b>Vođenje odgojno obrazovnih ustanova .....</b>	<b>15</b>
3.1	Specifičnosti menadžmenta u obrazovanju .....	15
3.2	Dvojna uloga direktora škole .....	15
3.3	Vođenje škole .....	18
3.3.1	Profesionalizacija i vođenje škole .....	19
3.3.2	Pretpostavke uspješnog vođenja škole .....	21
<b>4</b>	<b>Situacijski pristup vođenju .....</b>	<b>23</b>
4.1	Karakteristike situacijskog pristupa vođenju .....	23
4.2	Situacijski faktori .....	25
4.3	Usmjerenost ka odnosima i usmjerenost ka zadacima .....	26
4.4	Situacijski pristup vođenju odgojno obrazovnih ustanova .....	27
4.5	Situacijski modeli vođenja .....	28
4.5.1	Fidlerov kontigencijski model .....	28
4.5.2	Model puta do cilja .....	29
4.5.3	Participativni model vođenja .....	30
4.5.4	Hersey Blanchardov model vođenja .....	30
<b>5</b>	<b>Hersey Blanchardov model vođenja .....</b>	<b>31</b>
5.1	Karakteristike Hersey Blanchardovog modela vođenja .....	31
5.1.1	Ograničenja Hersey Blanchardovog modela vođenja .....	34
5.1.2	Različit pristup, različitim ljudima – uslov za uspješno vođenje .....	35
5.2	Stilovi vođenja prema Hersey Blanchardovom modelu .....	38

5.2.1	Direktivni stil .....	39
5.2.2	Poučavanje .....	39
5.2.3	Podržavajući ili sudjelujući stil .....	40
5.2.4	Delegirajući stil .....	41
5.3	Stepen razvoja sljedbenika i stil vođenja .....	42
5.4	Hersey Blanchardov model vođenja u školama .....	42
<b>6</b>	<b>Istraživanje: Fleksibilnost vođe i učinkovitost vođenja .....</b>	<b>45</b>
6.1	Namjera i cilj istraživanja .....	45
6.2	Metodologija istraživanja .....	45
6.2.1	Metode .....	46
6.2.2	Uzorak .....	49
6.2.3	Ograničenja i validnost istraživanja .....	50
6.3	Analiza istraživanja .....	51
6.3.1	Uticaj fleksibilnosti na učinkovitost vođenja .....	51
6.3.2	Odnos vođe i sljedbenika – analiza kritičnog događaja .....	58
6.3.3	Različit pristup, različitim ljudima .....	62
<b>7</b>	<b>Zaključak i implikacije za praksu .....</b>	<b>67</b>
	<b>Literatura .....</b>	<b>73</b>
	<b>Prilozi .....</b>	<b>79</b>



## PRIKAZI

Slika 4.1 Situacijski faktori koji utiču na uspješno vođenje .....	25
Slika 5.1 Stilovi vođenja .....	38
Slika 6.1 Predstavljanje rezultata istraživanja-prilagodljivost i učinkovitost .....	54
Tabela 2.1 Konceptualni i praktični pristupi poređenju menadžmenta i vođenja .....	9
Tabela 2.2 Karakteristike vođe i menadžera .....	10
Tabela 3.1 Osnovne karakteristike modela obrazovanja nastavnika i modela profesionalnog razvoja .....	20
Tabela 5.1 Vođenje zavisno od nivoa zrelosti „podređenih“ .....	42
Tabela 6.1 Hersey Blanchardov upitnik .....	52
Tabela 6.2 Korištenje različitih stilova – prilagodljivost .....	54
Tabela 6.3 Učinkovitost vođenja .....	54
Tabela 6.4 Analiza anketnog istraživanja – prilagodljivost .....	56
Tabela 6.5 Analiza anketnog istraživanja – učinkovitost .....	57



## 1 UVOD

Reforma obrazovnog sistema je posljedica procesa tranzicije, u kome se nalazi Bosna i Hercegovina, koji dovodi do brzih promjena u svim sferama društvenog života. Goddard (2003) smatra da je vođenje u školama multidimenzionalni koncept gdje su vrijednosti, ciljevi, vjerovanja i odlučivanje vještine direktora škole, koje daju smisao i značenje politikama i procedurama, koje on ili ona moraju da implementiraju. Ove politike, procedure, kao i norme unutar škole nisu postavljene od strane direktora ili škole, nego su postavljene pod pritiskom nacionalne, kantonalne ili lokalne politike (Goddard, 2003). Prema iskustvu u Bosni i Hercegovini (FOD BiH, 2001) i prema vlastitom iskustvu, vođenje škole u uslovima stalnih promjena izuzetno je zahtjevno i vrlo često direktora škole dovodi u situaciju da mora prilagođavati svoj način vođenja promijenjenim uslovima. Reforma obrazovnog sistema i promjenjivo školsko okruženje stvaraju potrebu prilagođavanja među zaposlenima u školama. Pred zaposlene u obrazovanju se postavljaju novi zahtjevi, dok se u školskom okruženju ne stvara povoljnija klima koja bi doprinijela njihovoj većoj motivisanosti.

Škole su specifične po tome što su u osnovi svih procesa u njima ljudi. *Human resources managemant* u obrazovanju može dati najbolje rezultate, jer su ljudi kritični element od kojeg zavisi uspješnost i ugled škole. Direktor mora poznavati zaposlene, omogućiti im da pokažu šta znaju i školi pruže najbolje od sebe. Ovaj rad je posvećen vođenju ljudi, jer smatram da nikako ne smijemo zanemariti bitnost vođenja u školi kao organizaciji sa tako osjetljivom i specifičnom djelatnošću. Velika je odgovornost koju nastavnici imaju prema učenicima i ona treba da ih vodi više nego neka autoritativna moć direktora. Ali to ne umanjuje odgovornost direktora, on mora da ih vodi, usmjerava i tako obezbijedi uspješnu realizaciju odgojno obrazovnog rada u školi.

Jasna mi je bitnost menadžerskog posla u bilo kojoj organizaciji i njegov osnovni cilj da najpovoljnije iskoristi resurse te organizacije. U školama su osnovni resurs ljudi i zato oni za direktora moraju biti prioritet.

U kvalitetnoj školi direktori i nastavnici moraju biti vođe i moraju znati uvjeriti učenike da će zalaganje i kvalitetan rad na kraju poboljšati njihov život i život drugih ljudi. Vođe znaju slušati, komunicirati i prihvatiti zamisli drugih. Oni su aktivni, odlučni i pouzdani, ali i fleksibilni. Vođe su usmjerene ka ostvarenju ciljeva, mada razmišljaju i o posljedicama. (Green, 1996)

Za shvatanje suštine vođenja, potrebno je prvo razmotriti odnos između vođenja i menadžmenta, jer to predstavlja osnov za analizu specifičnosti menadžmenta u obrazovanju i specifičnosti uloge direktora škole. Stajališta različitih autora (Wehrich i Koontz, 1993; Dedić, 1997; Bush i West-Burnham, 1994; Everard i Morris, 1996; Day, Harris i Hadfield, 2001, Stoner i Freeman, 1992) o odnosu menadžmenta i vođenja i razlikama između menadžera i vođe, biće razmatrana s ciljem lakšeg shvatanja dvojne uloge koju ima direktor škole.

Magična formula, recepti za kvalitet ne postoje. Izabrati pravi put znači razumjeti to kao posljedicu kulture. Mi možemo koristiti koncepte i modele koji na nekom području dobro funkcionišu, ali mi moramo stvoriti svoj vlastiti model, koji takođe moramo stalno posmatrati i preuređivati (Trunk Širca, 2000). Neophodnost stalnog prilagođavanja različitim situacijama, s ciljem postizanja uspješnijeg vođenja i kvalitetnijeg rada organizacije predmet je proučavanja u okviru situacijskog pristupa vođenju.

Situacijske teorije vođenja shvataju kao dinamično i fleksibilno više nego statično. Motivacija, sposobnost i iskustvo «podređenih» moraju stalno biti procjenjivani radi određivanja stila koji bi bio najprihvatljiviji pod određenim uslovima (Stoner i Freeman, 1992).

Da bi mogao odgovoriti unutrašnjim i zahtjevima okruženja direktor mora posjedovati različite vještine i mora imati znanje i sposobnost prihvatanja različitih stilova vođenja. Usvajanje ovakvog pristupa bilo bi u skladu sa situacijskim teorijama, koje pretpostavljaju da je vođa dužan da odabere vlastiti odgovor u određenoj situaciji koji će biti u skladu sa specifičnostima vremena i mjesta i koji ima osjećaj za vrijednosti i vjerovanja svih učesnika u odlučivanju (Goddard, 2003).

Između različitih modela vođenja u okviru situacijskog pristupa odabran je Hersey Blanchardov model, jer su u osnovi ovog modela ljudi. Ljudi su, po mom mišljenju, osnovni resurs u školama i ključni faktor za uspješnost škole kao organizacije. Smatram da od direktorove procjene ljudi koje vodi i poznavanja njihovih sposobnosti i mogućnosti zavisi uspješnost vođenja.

Hersey Blanchardov model situacijskog vođenja podrazumijeva da stil vođenja mora biti prilagođen nivou poslovne i psihološke zrelosti sljedbenika. U suštini Hersey Blanchardovog modela je sposobnost vođe da ima «različit pristup, različitim ljudima»

(Blanchard i Zigarmi, 1995). Direktor škole vodi ljude različitog stepena poslovne zrelosti, radi sa ljudima sa različitim iskustvom i različitim nivoom motivisanosti. Među zaposlenicima su početnici, koji su stekli inicijalno obrazovanje i na početku su svoje profesionalne karijere. Zatim, nastavnici koji su položili stručni ispit i imaju određeno iskustvo, kao i nastavnici, koji su stekli viša stručna zvanja (mentor, savjetnik).

Uloga nastavnika se mijenja (Hargreaves, 2000), što može uticati i na neophodnost promjene odnosa između direktora i nastavnika, te predstavljati jedan od razloga koji stvaraju potrebu za povećanjem fleksibilnosti u korištenju različitih stilova vođenja od strane direktora.

Namjera mi je da, kroz istraživanje među direktorima srednjih škola u Bosni i Hercegovini, utvrdim koliki nivo fleksibilnosti u korištenju različitih stilova vođenja oni imaju i koliko su razvili sposobnost da u različitim situacijama upotrijebe stil vođenja koji je istovremeno i najučinkovitiji.

Ciljevi koje sam postavila, a u skladu sa gore navedenim su:

- pregled savremene literature sa područja vođenja;
- ustanoviti stilove vođenja kod odabranih direktora srednjih škola u Bosni i Hercegovini;
- istražiti mišljenje ispitanika o povezanosti između fleksibilnosti korištenja različitih stilova vođenja i učinkovitosti vođenja;
- istražiti postoje li dominantni stilovi vođenja i razloge koji dovode do toga.

Ostvarenje postavljenih ciljeva traži odgovore na sledeća istraživačka pitanja:

1. Kako direktori prilagođavaju svoj stil vođenja različitim situacijama izazvanim različitošću ljudi koje vode?
2. Kakva je veza između postignute fleksibilnosti i nivoa učinkovitosti vođenja?
3. Kakvo je mišljenje direktora o potrebi korištenja različitih stilova vođenja u srednjim školama u Bosni i Hercegovini?

Odgovore na istraživačka pitanja pokušaću pronaći korištenjem tri metode, na uzorku od 12 direktora srednjih škola iz različitih dijelova Bosne i Hercegovine.

Planirane metode su:

1. metoda anketiranja,
2. metoda kritičnog događaja,
3. metoda intervjua.

Metoda anketiranja po Hersey Blanchard-ovom upitniku (u Bass, 1990:490), koji se sastoji od 12 različitih situacija za koje su ponuđene po četiri mogućnosti za djelovanje (LASI ili LEAD istraživanje). Navedeni upitnik nije često korišten u dosadašnjim istraživanjima, što je jedan od razloga koji su me naveli da istražim u kojoj mjeri je on primjenjiv u uslovima kakvi su trenutno u Bosni i Hercegovini. Northouse (2001) navodi nedovoljno istraživanja ovog pristupa, nejasnost koncepta određivanja nivoa razvoja «podređenih» i da li se on određuje na nivou pojedinca ili cijele grupe koja je vođena. Thomas (2001) navodi kritičko mišljenje Bolman-a i Deal-a, koji ističu da problemi ove teorije uključuju nejasnost strukture zadatka, nedovoljnu motivaciju kod primjene direktivnog stila vođenja, nejasnost koncepta «zrelosti» sljedbenika, kao i nedostatak relevantnih i kvalitetnih istraživanja.

Cilj je utvrditi koji je nivo «prilagodljivosti» i «učinkovitosti» u načinu vođenja ispitanika. Planirani uzorak su po jedan direktor srednje škole iz svakog kantona (10), Republike Srpske (1) i Brčko distrikta (1), koji će biti odabrani metodom slučajnog uzorka.

Metoda kritičnog događaja (*critical incident method*), koji je objašnjen u Esterby, Thorpe & Lowe (2004). Direktorima, među kojima je sprovedeno navedeno anketno istraživanje, je data mogućnost da ukratko opišu dvije situacije, koje su im ostale u sjećanju, gdje su reagovali kao vođe na način, koji je obzirom na njihov stil vođenja:

1. tipičan za njih
2. netipičan, ali izazvan situacijom.

Analiza ovih kritičnih događaja mi pruža mogućnost da utvrdim koliki značaj direktori škola daju situacijama izazvanim različitošću ljudi koje vode ili su neke druge okolnosti, po njihovom mišljenju, kritičnije.

Metoda intervjua - intervjui (individualni) su realizovani sa 3 direktora, odabrana metodom slučajnog uzorka među direktorima koji su obuhvaćeni anketom, radi dobijanja produbljene slike o predmetu istraživanja.

Vođenje je vrlo kompleksno, pa je zbog toga bitno naglasiti, da je u sadržajnom smislu ograničenje ovog istraživanja to što se vođenje posmatra samo sa nivoa stila koji vođa ima, u zavisnosti od situacije izazvane različitošću zaposlenika, dok se ostali aspekti vođenja ne razmatraju. Takođe, u radu se ne istražuje učinkovitost škole kao institucije, nego se samo posmatra aspekt učinkovitosti vođenja.

Ograničenja ovog istraživanja u metodološkom smislu su: nereprezentativan uzorak, nedovoljno istraživanja ovog pristupa i nedovoljna ispitanost korištenog upitnika, kao i činjenica da istraživanje odražava mišljenje direktora o stilovima koje koriste, dok nije istraživani pogled nastavnika na ovu problematiku.





## **2 TEORIJSKI PRISTUP MENADŽMENTU I VOĐENJU**

Za shvatanje suštine vođenja, koje je predmet proučavanja u ovom radu, potrebno je prvo razmotriti odnos između vođenja i menadžmenta. Proučavanje teorije menadžmenta i vođenja daje nam mogućnost da shvatimo bit ovih pojmova, karakteristike od kojih zavisi njihova učinkovitost, ali će nam i pomoći da ih stavimo u kontekst obrazovanja, odnosno škole.

Ovo poglavlje sadrži osnovne informacije o vođenju i menadžmentu, uopšte, i temelj je za analizu specifičnosti menadžmenta u obrazovanju i specifičnosti uloge direktora škole. Stajališta različitih autora o odnosu menadžmenta i vođenja i razlikama između menadžera i vođe, razmatrana su s ciljem lakšeg shvatanja dvojne uloge koju ima direktor škole, a koja je obrađena u narednim poglavljima.

### **2.1 Vođenje i menadžment**

Wehrich i Koontz (1993) pripadaju grupi autora koja smatra da termine menadžer i vođa ne možemo poistovjetiti. Mogu postojati vođe potpuno neorganizovanih skupina, ali menadžeri mogu postojati samo tamo gdje organizirane strukture stvaraju uloge. Dedić (1997) ne identifikuje vođenje sa menadžmentom, nego ga posmatra kao jednu od njegovih funkcija. S tim u vezi navodim i Fayolovu (u Thompson, 2000) definiciju poslova koje treba da obavljaju menadžeri:

- predviđanje i planiranje;
- organiziranje - obim, rokovi i način obavljanja poslova;
- izdavanje naredbi - liderstvo, pružanje ličnog primjera osoblju i njegovo motivisanje;
- koordinacija;
- kontrola - provjeravanje da li se posao izvršava na zadovoljavajući način i po potrebi vršenje korekcija u izvršavanju poslova.

Bush i West-Burnham (1994), takođe, vođenje posmatraju kao dio menadžmenta navodeći da opći principi menadžmenta obuhvataju:

- vođenje (vrijednosti, viziju, misiju)
- upravljanje (planiranje, organizacija, izvođenje i razvijanje),
- administracija

Everard i Morris (1996) smatraju da menadžment nije izvođenje propisanih zadataka na propisan način i u najširem smislu je:

1. »postavljanje smjernica, te dugoročnih i kratkoročnih ciljeva,
2. planiranje, kako napredovati i dostići te ciljeve,
3. organiziranje raspoloživih izvora (ljudi, vremena, materijalnih sredstava), tako da dostižemo ciljeve što ekonomičnije i tako kako smo planirali,
4. kontrola tih procesa (mjerenje dostignuća u odnosu na plan te brzo popravljavanje i prilagođavanje, ako je potrebno),
5. postavljanje i poboljšavanje organizacijskih standarda.« (Everard i Morris, 1996:22)

Sposobnost uspješnog vođenja je jedna od bitnih karakteristika uspješnog menadžera. «S obzirom da ljudi nastoje slijediti one koji im, prema njihovom mišljenju, nude sredstva za zadovoljenje njihovih vlastitih ciljeva, to znači da što menadžeri više razumiju ono što motivira podređene i kako ta motivacija djeluje, te što više u provođenju svojih akcija koriste to razumijevanje, to će, vjerovatno, biti uspješniji kao vođe« (Wehrich i Koontz, 1993:492). Optimalni nivoi individualne izvedbe su mogući u efektivnom menadžmentu koji je okarakterisan podrškom, povratnim informacijama o izvedbi i višim stepenom interpersonalnih vještina (Middlewood i Lumby, 2003:22).

Day, Harris i Hadfield (2001) suštinu vođenja vide u procesu građenja i podržavanja ili čuvanja smisla vizije, kulture i međuljudskih odnosa, dok je menadžment koordinacija, podrška i posmatranje organizacionih aktivnosti. Uspješnost izvršavanja ovih uloga zahtijeva pažljivo uravnotežen rad. Vođenje podrazumijeva viziju i artikulaciju, traženje i postavljanje redoslijeda prioriteta, pridobijanje sljedbenika, konstantno ispitivanje onog što radimo i zadržavanje na stvarima koje imaju vrijednost. Menadžment je više posvećen funkcijama, procedurama i sistemima pomoću kojih realizujemo viziju.

Na osnovu literature (Wehrich i Koontz, 1993; Dedić, 1997; Bush i West-Burnham, 1994; Everard i Morris, 1996; Day, Harris i Hadfield, 2001) zaključujem da ukoliko menadžment i vođenje posmatramo odvojeno, nikako ne smijemo zanemariti činjenicu da su oni usko međusobno vezani i da ne mogu postojati jedan bez drugog. Ako je vođenje usmjereno prema ljudima u organizaciji, menadžment, koji je više usmjeren ka sistemima, nam govori kako oni unutar tih sistema funkcionišu.

## 2.2 Razlike između menadžera i vođe

Stoner i Freeman (1992) posmatraju menadžment i vođenje kao različite koncepte. Neke osobe mogu biti uspješni menadžeri - dobri planeri i organizatori, ali sa nedostatkom motivacionih vještina vođe. Drugi mogu biti vješti u podsticanju entuzijazma i predanosti, ali imati nedostatak menadžerskih vještina. »Vršenje uticaja je upotrebljavanje moći za postizanje postavljenih ciljeva. Menadžer može odlično planirati i organizovati usmjerenja i djelatnosti organizacije, ali postaje neuspješan ako planove i organizovanost ne uspije ostvariti kod saradnika (kao i kod drugih uticajnih učesnika organizacije)« (Tavčar, 2002:216).

U tabeli koja slijedi predstavljeni su različiti autori i njihova mišljenja o razlikama između menadžera i vođe.

**Tabela 2.1** Konceptualni i praktični pristupi poređenju menadžmenta i vođenja

Autori	Vođe	Manadžeri
Bennis & Nanus (1985)	rade prave stvari ljudi kao imovina (»aktiva«) osjećaj obaveze posljedice šta i zašto činiti dijeli informacije mreže	rade stvari na pravi način ljudi kao obaveza (»pasiva«) kontrola uloge kako činiti tajanstvenost formalni autoritet
Czarniawska-Joerges & Wolff (1991)	Simbolično izvođenje, u nadi da će kontrolu ostvariti preko »sudbine«	Prenoseći naredbe koordiniranim tokovima ljude i stvari usmjerava ka kolektivnoj akciji
Spreitzer & Quinn (1996)	Transformacijski	Transakcijski
Zaleznik (1977, 1992)	Energizira sistem, njihovo okruženje je često haotično	Osigurava stabilnost sistema
McConkey (1989)	Stvara uslove da ljudi upravljaju sobom	Kontroliše uslove i ostalo
McConnell (1994)	Vizija, inspiracija, hrabrost, međuljudski odnosi, temeljito znanje	Podjela resursa, dizajnira radne metode, stvara procedure, postavlja ciljeve i postavlja prioritete
Buhler (1995)	Daje ljudima smisao, namjeru, ruši granice, treba viziju i mogućnost da to artikuliše	Izvršava posao preko drugih, slijedi uloge, oslanja se na legitimnu moć
Sanborn (1996)	Stvara promjene i osigurava da ih drugi prihvate	Promjene samo kad moraju
Fagiano (1997)	Pomaže drugima da čine stvari koje trebaju učiniti radi postizanja zajedničke vizije	Stvari urade preko drugih ljudi
Sharma (1997)	Inovacije	Konformizam
Maccoby (2000)	Vođenje je odnos – odabiranje, motivacija, poučavanje, izgradnja povjerenja	Menadžment je funkcija

Izvor: priređeno po Field (2002)

Postoje i drugi pristupi, a jedan od njih je prikazan u tabeli koja slijedi i predstavlja još jedan zbirni teorijski pristup razlikama između menadžera i vođe.

**Tabela 2.2** Karakteristike vođe i menadžera

<b>VOĐE:</b>	<b>MENADŽERI:</b>
-orjentiranost na sadržaj - šta činiti	-orjentiran na procese - kako činiti
-efektivnost - rezultat	-efikasnost - organizacija
-izazov tekućih standarda	-korištenje tekućih standarda
-stvaranje pozitivnog konflikta	-upravljanje konfliktom
-stimulisanje, širenje emocija	-kontrola, ograničavanje emocija
-šalje poruke, savjete	-šalje signale, povlači niti
-ulazi u suštinu međuljudskih odnosa	-pogodni međuljudski odnosi
	(sopstvenički, korisni)
-svrsishodno orjentiran (misija, cilj, odredište)	-orjentiran na dužnosti
-vizja kao generalizirana ideja unutar organizacije	-bezlični ciljevi
-proaktivan	-reaktivan
-proizvodi promjene	-predvidiv
-novi pristupi	-ustaljen, redovan
-takmičar	-postojan, odgovarajući, dosljedan
-restruktuirao	-izvršava

Izvor: Board Leadership Module (2003)

Na osnovu istraživanja Instituta za menadžment u Velikoj Britaniji, Thompson (2000:20, 21) ističe sledeće sposobnosti menadžera potrebne za 21. vijek:

1. »reaguju na promjene i upravljaju njima
2. rukovode multidiscipliniranim radnim ekipama
3. preduzimaju inicijative
4. pridržavaju se ciljeva organizacije ili korporacije
5. razumiju proces poslovanja cijele organizacije
6. daju ovlaštenja svom osoblju i ostalima da razvijaju svoje sposobnosti
7. lično se usavršavaju kao menadžeri
8. održavaju motivisanost svog osoblja
9. održavaju vlastitu motivisanost.«

Analizirajući navedene sposobnosti koje se od savremenog menadžera traže, dolazim do zaključka da se većina njih odnosi na sposobnosti vođenja i na prvo mjesto stavlja Fayolovo »liderstvo, pružanje ličnog primjera osoblju i njegovo motivisanje«. S tim u vezi mi se nameće pitanje: Da li razvoj savremenog menadžmenta vodi ka izjednačavanju menadžmenta i leadershipa?

## 2.3 Vođenje

### 2.3.1 Definicija vođenja

Stoner i Freeman (1992) vođenje definišu kao proces upravljanja i uticaja na aktivnosti vezane za zadatke koje članovi grupe trebaju izvršiti. Vođenje nije nešto što neko čini ljudima, niti način ponašanja prema ljudima: to je rad sa i preko drugih ljudi da se dostignu organizacioni ciljevi (Owens, 1998:206). Dedić (1997) vođenje vidi kao dinamičan proces, fleksibilan u smislu prevazilaženja nebitnih, zastarjelih aktivnosti i uvođenja promjena.

Owens (1998:200) navodi slijedeće definicije vođenja:

1. Vođenje je grupna funkcija: dešava se samo u procesima u kojima je povezano dvoje ili više ljudi.
2. Vođe namjerno traže način da utiču na ponašanje drugih ljudi.

Vođenje je značajan aspekt upravljanja i Wehrich i Koontz (1993) ga definišu kao uticaj na ljude na način da oni spremno i sa entuzijazmom teže ka ostvarenju skupnih ciljeva. Vođenje nije samo otvoren izbor između ovog ili onog stila, nego je, u principu, pitanje uspostavljanja ravnoteže između brojnih faktora, kao što su priroda zadatka, sastav grupe, stepen raspoloživog autoriteta i ličnih osobina vođe. Ovaj proces uspostavljanja ravnoteže ne dešava se u vakumu, nego u kontekstu postojeće organizacije, sastavljene od običnih ljudi i oblikovane njihovim dominantnim vrijednostima (Cole, 2002:75).

Blanchard (2003) navodi da vođenje nije nešto što radimo ljudima, nego nešto što s ljudima radimo. Učinkovit vođa ima primjerene i učinkovite odnose sa ljudima, koji razumiju šta on od njih očekuje i on želi i koristi povratne informacije koje dobija od ljudi koje vodi. On odvaja dovoljno vremena za određivanje ključnih vrijednosti, koje opredjeljuju organizaciju i u postupak njihovog utvrđivanja uključuje svoje ljude. Pravila se mogu nametnuti, ali vrijednosti ne – zbog toga je neophodno uključiti sve u njihovo određivanje. «Ne «rukovodi» se ljudima. Ljude treba predvoditi» (Drucker, 2003:68).

Vođenje je dinamičan proces, koji je pod uticajem stalnih promjena u zahtjevima zadatka, grupe same i pojedinih članova. Posljedica ovoga je da ne postoji »jedan najbolji način« vođenja i vođe trebaju biti sposobni da prihvate različite načine ponašanja, što će njihovu ulogu učiniti efektivnijom (Cole, 2002:65).

Blanchard, Oncken i Burrows (1995:105) navode da je mjerilo uspješnosti vođenja su doprinos zaposlenih, koji je rezultat vođinog ulaganja. Ako zanemarimo sve ostalo, glavno mjerilo učinkovitosti vođe je odnos između ulaganja i njihovih rezultata. Drucker (2003:244) smatra da rukovodilac ne smije dopustiti toku događaja da određuje ono što on radi. Svijet u kojem on radi je izuzetno komplikovan i da bi bio učinkovit on mora znati razlikovati bitno od nebitnog. On mora imati kriterije koji će mu omogućiti da radi na istinski važnim stvarima, odnosno na stvaranju doprinosa i rezultata.

### 2.3.2 *Karakteristike vođenja*

Karakteristike vođenja možemo naslutiti iz navedenih definicija vođenja i zaključiti da su osnovne karakteristike vođenja:

- ljudi
- moć
- uticaj

Vođenje uključuje druge ljude, podređene ili sljedbenike, koji su spremni prihvatiti upravljanje od strane vođe, definisati njegov status i na taj način učiniti vođenje mogućim. Karakteristika vođenja je i nesrazmjerna distribucija moći između vođe i članova grupe. To ne znači da su članovi grupe nemoćni, oni mogu i oblikuju aktivnosti grupe na različite načine. Ali vođa još uvijek ima više moći, koja mu omogućava da utiče na promjene ponašanja pojedinca i grupe. Vođa ima jak uticaj na svoje sljedbenike, ali mu to daje veliku odgovornost u pogledu etičnosti njegovih odluka. (Stoner i Freeman, 1992)

Dedić (1997:131) iz različitih definicija vođenja izvodi nekoliko njegovih karakteristika:

1. » uz vođenje je vezana socijalna interakcija i saradnja sa ljudima
2. uticaj na ponašanje drugih
3. moć lidera zavisi o sljedbenicima
4. uticaj karakteristika vođe.«

Drucker (1999) navodi, kao karakteristiku savremenog razvoja vođenja, brojne mogućnosti izbora koje ljudi imaju. Po prvi puta imamo mogućnost da upravljamo sami sobom, ali smo nepripremljeni za to. Ne znamo gdje su naše snage i ne znamo šta trebamo da bi ih poboljšali. Mi ćemo morati znati gdje pripadamo, šta su naše snage, šta

moramo naučiti tako da dobijemo potpunu korist od toga, gdje su naše mane, a gdje vrijednosti.

Wehrich i Koontz (1993:491) smatraju da su vođe usmjerene ka budućnosti i da vještina vođenja mora imati barem 4 osnovna elementa:

1. » sposobnosti uspješnog i odgovornog korištenja moći
2. sposobnosti razumijevanja da ljudska bića, u različitom vremenu i u različitim situacijama, imaju različite motive
3. sposobnosti da inspiriraju
4. sposobnosti da djeluju na način koji će razviti pogodnu klimu za poticanje motivacije«.

### 2.3.3 *Odnos vođe i sljedbenika*

Uloga vođe može biti grubo definisana kao očekivanje koje ljudi imaju od njega. Ljudi očekuju pomoć od vođe u dostizanju zajedničkih ciljeva, izgradnju timskog rada i da ima osjećaja prema pojedincima i udovoljava njihovim potrebama. (Adair, 1997:20)

Kanter (2005) ističe važnost veze između povjerenja koje ljudi imaju u vođu i samopouzdanja vođe. Mnoge vođe imaju samopouzdanje, ali je najvažnije da oni imaju povjerenje u druge ljude i da stvaraju uslove u kojima ljudi koje vođe mogu obaviti posao. Vođe moraju pokazati da imaju povjerenje u ljude. Povjerenje se gradi kada osjećate da možete računati na ljude u svom okruženju i kada oni mogu računati na vas. Ovo je bitan dio timskog rada. Nije bitno da li radite sve zajedno kao grupa, nego da li znate za šta su drugi sposobni. Vođa mora poštovati snage drugih ljudi i graditi hemiju saradnje. Vođe moraju razvijati povjerenje na svakom nivou: samopovjerenje, povjerenje jednih u druge, povjerenje u sistem i povjerenje u okruženje i one koje pružaju podršku organizaciji. Vjerujući u druge, oni čine mogućim da drugi vjeruju njima.

Ako vođa hoće razvijati samopoštovanje i osjećaj pripadnosti, mora uspostaviti sistem ocjenjivanja, koji bi imao jasne ciljeve i standarde, s kojima bi uspješnost poslovanja mogli izmjeriti. On mora biti spreman da podupire, sluša, omogućava i podstiče svoje ljude da dostignu postavljene ciljeve. (Blanchard i Peale, 1995)

Vođa gradi povjerenje kombinujući neke ljudske kontakte sa formalnim sistemom – razgovarajući sa ljudima o njihovim interesima vođa gradi povjerenje, jer ono dolazi sa vjerovanjem da neko brine o nama i podržava nas (Kanter, 2005).

Vođe se odnose prema sljedbenicima na način da:

- Motivihu ih da se ujedine u dijeljenju vizije gdje organizacija treba ići i kako to može dostići.
- Probuditi njihovu ličnu odgovornost za donošenje vizije za bolju budućnost organizacije.
- Organizovati radno okruženje tako da postavljeni ciljevi postanu centralne vrijednosti u organizaciji.
- Unaprijediti rad tako da sljedbenici imaju potrebu da rade na dostizanju vizije. (Owens, 1998:206)



### **3 VOĐENJE ODGOJNO OBRAZOVNIH USTANOVA**

#### **3.1 Specifičnosti menadžmenta u obrazovanju**

Škole su složeni dinamični sistemi i kao takve subjekt su «zakona» koji vladaju u takvim sistemima. One su ne-linearne i dinamične (Brooke-Smith, 2003:55). Nepredvidive karakteristike organizacije stvaraju poteškoće vođama i pretpostavljaju drugačiji pristup menadžmentu u školama i koledžima. (Bush, 2003:148)

Bush (2003) smatra da ne postoji samo jedna sveobuhvatna teorija menadžmenta u obrazovanju i da svaka od njih ima nešto da ponudi u objašnjenju ponašanja i događaja u obrazovnim institucijama. One odražavaju poglede ili predrasude teoretičara o tome kakvo je ili kakvo bi upravljanje školom trebalo da bude. On predstavlja 5 takvih teorija zasnovanih na birokratskim, kolegijalnim, političkim, subjektivnim i nejasnim perspektivama.

West - Burnham (1994) ističe činjenicu da klasične teorije menadžmenta odbijaju profesionalni status koji je jedna od bitnih karakteristika škola kao organizacija i jedna od specifičnosti menadžmenta u obrazovanju. On smatra da se bit profesionalizma i bit upravljanja međusobno ne slažu. U suštini je teško složiti relativnu težinu datu ciljevima pojedinaca, da samostalno donesu svoj lični sud i ciljeve organizacije, koji insistiraju na zajedničkim vrijednostima, ciljevima i aktivnostima.

Specifičnost škole, kao organizacije, je da se u osnovi svih njenih aktivnosti nalaze ljudi i oni je čine uspješnom ili ne. Riches (u Middlewood i Lumby, 2003:21) ističe da su ljudi ključni resurs u školama i koledžima. Menadžer u školi svakodnevno opaža različite načine ponašanja svojih saradnika, učenika i drugih ljudi sa kojima se susreće i htio to ili ne, svjesno ili nesvjesno, svoje ponašanje prilagođava različitim situacijama. Iskustvo mu pomaže da ubrza svoje reakcije, da bude učinkovitiji i da nauči predvidjeti kako će u određenim situacijama reagovati drugi. On mora urediti odnose sa roditeljima, članovima Upravnog odbora, sa kolegama, nadređenim i podređenim i zato mu je sposobnost prilagođavanja ponašanja važna osobina. (Everard i Morris, 1996)

#### **3.2 Dvojna uloga direktora škole**

Dvojna uloga direktora škole koja je razmatrana od strane teoretičara menadžmenta u obrazovanju i koji će biti navedeni u ovom poglavlju, može se posmatrati i sa stanovišta odnosa menadžer/vođa obrađenog u poglavlju 2.2.1. Na osnovu razlika

između menadžera i vođe navedenih u tabeli 1. Konceptualni i praktični pristupi poređenju menadžmenta i vođenja (priređeno po Field, 2002) i tabeli 2. (Board Leadership Module, 2003) možemo definisati osnovne karakteristike različitih uloga koje direktor škole ima – direktor škole kao vođe profesionalaca i direktor škole kao šef izvršiocima. Direktor škole kao vođa profesionalaca ljude vidi kao aktivne činioce i stvara uslove da oni upravljaju sami sobom pomažući im da čine stvari koje treba učiniti radi postizanja zajedničke vizije. On je inovator, stvara promjene i osigurava da ih drugi prihvate, orjentisan je na sadržaj i ulazi u suštinu međuljudskih odnosa. Direktor škole kao šef izvršiocima je orijentisan na procese i dužnosti, ljude vidi kao pasivne i radi stvari preko drugih ljudi. On uvodi promjene samo kad mora i različitim mehanizmima kontrole uslova i ostalog osigurava stabilnost sistema.

Specifičnosti menadžmenta u obrazovanju navedene u prethodnim poglavljima upućuju na složenost uloge koju imaju direktori škole. Oni moraju imati sposobnost upravljanja brojnim tenzijama i dilemama koje dolaze od suprotstavljenih interesa grupa koje predstavljaju različite unutrašnje i vanjske kontekste u kojima rade. (Day, 2003)

Fullan i Hargreaves (1992) suštinsku ulogu direktora škole vide u promoviranju i podržavanju interaktivnog profesionalizma i smatraju da on, između ostalog, mora da:

- razumije kulturu,
- cijeni svoje nastavnike i podržava njihov profesionalni razvoj,
- zna što nastavnici cijene,
- podstiče saradnju,
- pravi i nudi mogućnosti, a ne naloge,
- koristi birokratska sredstva da pomogne i unaprijedi, a ne da prisili,
- povezan je sa širim okruženjem.

Campbell (1996) navodi dvije mogućnosti za definisanje profesionalizma:

1. Profesionalizam je definisan kao sloboda nastavnika da slobodno odlučuje, vodeći računa o najboljim interesima studenata. Ovdje je suština profesionalizma bazirana na pojedinačnom i ličnom, više nego kolektivnom.
2. Profesionalizam je definisan kao potreba za razvijanjem kolegijalnosti i sposobnosti nastavnika da rade zajedno.

Nastavnička profesija može biti viđena iz *uniprofesionalne* i *multiprofesionalne* perspektive (Berg, 2002). *Uniprofesionalac* je nastavnik stručnjak, sa dobrim znanjem

predmeta i metoda rada i visokim stepenom autonomije u razredu, učionici. Nastavnik *multiprofessionalac* kombinuje ulogu stručnjaka sa usmjerenjem ka dostizanju postavljenih ciljeva škole, u saradnji sa kolegama nastavnicima i ostalim zaposlenim u školi. Na sličan način o profesionalizmu u školama piše i Vlahović (2001) navodeći dva modela – model minimuma kompetencija i model otvorenog profesionalizma. *Model minimuma kompetencija* «vidi nastavnika i školu sa ograničenom, stručnom autonomijom, sa redukovanim kompetencijama.» *Model otvorenog profesionalizma* vidi nastavnike kao činioce koji su lično i kolektivno odgovorni za uspjeh škole. Oni se nalaze u središtu pedagoških zbivanja, kao pokretači promjena i istraživanja. (Vlahović, 2001:377)

Mišljenja sam da je *uniprofesionalizam, odnosno model minimuma kompetencija* uskostručan i zahtijeva direktivni način vođenja – nastavnik ima zadatak koji mu je propisan i odgovoran je za njegovo izvršenje. Dok karakteristike *multiprofesionalizma, odnosno modela otvorenog profesionalizma* pružaju veću mogućnost delegiranja i usmjerenosti na odnose, više nego na zadatke.

Menadžment u organizacijama sa visoko izraženim profesionalizmom ne smije se jednostavno temeljiti na birokratskoj strukturi, nego mora voditi računa o stručnosti nastavnika kao pojedinca i grupa unutar organizacije. Integracija potreba organizacije i njenih klijenata sa očekivanjima nastavnika često dovodi direktora u neugodan »sendvič« između konfliktnih pritisaka između birokracije i profesionalizma. Bush (1995) pokušava naći odgovor na pitanje da li je u obrazovnom menadžmentu menadžer vođa profesionalaca ili šef izvršiocima. Vođenje odgovara na pitanje «zašto» isto tako dobro kao i na pitanje «šta». Šef može reći *šta* činiti i na kakav specifičan način, ali vođa će objasniti ili izraziti *zašto*, kao prvi i važan korak uspostavljanja slobodne i željene saradnje. (Adair, 1997:25)

Hughes (u Bush, 1995) navodi dvojnu ulogu koju direktor škole ima:

- kao šef izvršiocima, on je okruženju odgovoran za uspješnost organizacije i uspješno upravljanje institucijom
- kao vođa profesionalaca, odgovoran je za vođenje grupe nastavnika, koji većinom imaju visok nivo stručnosti za obavljanje svog posla.

Marianne Coleman (u Bush i West-Burnham, 1994) smatra da direktor škole ima dvojnu ulogu. On je vođa institucije, sa primjerenom menadžerskom odgovornošću, ali

takođe zadržava ulogu profesionalca u obrazovanju. Suštinu dvojne uloge direktora škole ona vidi u činjenici da je i sam profesionalac. Iz ovog proizilazi da je neophodno stalno usavršavanje i dodatno obrazovanje za obavljanje poslova direktora škole, jer jedino tako može steći znanja neophodna za obavljanje ove složene uloge. Rješenje za što uspješnije obavljanje ovih uloga Hellowell (u Bush, 1995) vidi u delegiranju odgovornosti od strane direktora, kako bi stvorio vrijeme za njegovu ulogu »vođe profesionalaca«.

Polazeći od teoretskih objašnjenja i ličnog iskustva, smatram da postoji niz ograničavajućih okolnosti, koje smanjuju mogućnost da se »slika« direktora škole kao uspješnog vođe gradi na »korištenju autokratske moći«. Pored uticaja roditelja, učenika, okoline, razlog ovakvom mom stavu je i profesionalizam pojedinaca, koji je u školi prisutan. U školama dolazi do izražaja sposobnost razumijevanja, inspirisanja i razvijanja pogodne klime kao načina motivisanja. Direktor škole svoj uticaj mora graditi na saradnji sa ljudima, mora znati »slušati«, kako bi upoznao svoje saradnike.

### 3.3 Vođenje škole

Vođenje u školama je multidimenzionalni koncept gdje su vrijednosti, ciljevi, vjerovanja i odlučivanje vještine direktora škole koje daju smisao i značenje politikama i procedurama koje on ili ona moraju da implementiraju. Ove politike, procedure, kao i norme unutar škole nisu postavljene od strane direktora ili škole, nego su postavljene pod pritiskom nacionalne, kantonalne ili lokalne politike (Goddard, 2003).

Za vođe u obrazovanju je neophodno da pokažu razumijevanje moralne kompleksnosti i sposobnost pravljenja jasne veze između vrijednosti i preduzetih aktivnosti u obrazovnoj instituciji (Grace, 1997:70).

Mnogi nastavnici od direktora škole traže ponašanje koje pruža podršku, pomoć, saradnju i brigu za samo-razvoj. Kada otkriju ovakvo ponašanje, porasti će njihova podrška direktoru, što će rezultirati porastom moći vođenja (Owens, 1998:203). Jednom kad vođe u obrazovanju razumiju odnose kao osnovu za dijalog, oni mogu poći dalje ka istraživanju nekih od kompleksnijih odnosa zasnovanih na dijalogu (Shields i Sayani, 2005:388). Odgovornost vođenja u obrazovanju je da osigura da svi članovi institucije imaju pristup informacijama, imaju prostor i mogućnost da debatuju o politici i praksi i da su oslobođeni, koliko je to moguće, od prepreka u komunikaciji. Vođa u

obrazovanju pokušava da uspostavi uslove za dijalog, učešće i poštovanje ljudi i njihovih ideja (Grace, 1997:64).

Stalne promjene karakteristične za savremeni razvoj društva utiču na ulogu direktora i vođenje škole još kompleksnijim. Murphy, Yff i Shipman-a (2000) smatraju da je direktor škole u 21. vijeku prvenstveno vođa i to:

- vođa kao službenik zajednice, koji će reformisati obrazovanje i voditi ga od birokratskog modela ka postindustrijskom adaptivnom modelu sa ciljevima obrazovanja usklađenim sa potrebama mladih, a suština njegovog rada biće utvrđivanje i postavljanje značaja, više nego upravljanje, kontrola i nadgledanje;
- vođa kao organizacioni arhitekt, koji će morati tradicionalni fokus zasnovan na stabilnosti zamijeniti fokusom koji je zasnovan na promjenama i stvarati takve organizacione oblike koji će moći odgovoriti tim promjenama;
- vođa kao društveni arhitekt, jer će škola sutrašnjice biti izložena kompleksnim društvenim promjenama (demografske promjene, promjene u porodici i sl.), što će dovesti do promjena u društvenom kontekstu obrazovanja i škole će se morati razvijati sa više odgovornosti prema tome - moraće obrazovati djecu koja će se moći prilagođavati novonastalim društvenim strukturama;
- vođa kao moralni, etički edukator, koji će morati više voditi računa o postavljanju ciljeva nego o upravljanju postojećim rješenjima. Pri postavljanju prioriteta moraće više voditi računa o mišljenju roditelja, učenika i nastavnika. Još jedna od karakteristika savremene škole je da djeca u nju dolaze sa mnogo više znanja i iskustva nego što je to prije bilo i da obrazovanje mora odgovoriti njihovim novim zahtjevima.

### **3.3.1 Profesionalizacija i vođenje škole**

Profesionalizacija naglašava promjene u ulozi nastavnika i širenje njihove uloge. Poučavanje postaje kompleksnije, nastavnici su više uključeni u ulogu vođenja, u partnerstvo sa kolegama, odlučivanje, međusobno savjetovanje i dogovaranje (Hargreaves, 2000).

Pretpostavka da je nastavnik profesionalac, znači, da on ima specifična znanja i umijeća, ali i autonomiju da upotrijebi ta znanja i umijeća pri donošenju odluka. Profesionalizam nastavnika je «preduslov za uspješno unapređivanje kvaliteta

obrazovanja».(Pešikan, 2004:5) Kako osposobljavati nastavnike da bi postali uspješni u «profesionalnom» smislu, da temeljito obvladaju najrazličitije nastavne i odgojne metode, oblike i postupke, te da ih fleksibilno uključuju u nastavu i druge djelatnosti, da se na odgovarajući način snalaze, kako u uobičajenim, tako i u novim i otežanim situacijama, da znaju sažeti i iskoristiti znanja (koja su dobili u toku studija i kasnije) i svakodnevna iskustva, povezivati teoriju i praksu? (Marentič Požarnik, 1987)

Uz pojam profesionalizam, usko je vezan i novi koncept profesionalnog razvoja nastavnika, koji označava potpuno novi pogled na rad nastavnika, njegov položaj i razvoj. Profesionalni razvoj nastavnika javlja se kao rezultat promjena i reforme obrazovanja. Osnovne karakteristike ovog novog koncepta i postojećeg koncepta obrazovanja nastavnika date su u sledećoj tabeli:

**Tabela 3.1** Osnovne karakteristike modela obrazovanja nastavnika i modela profesionalnog razvoja

<b>Obrazovanje nastavnika</b>	<b>Profesionalni razvoj nastavnika (PRN)</b>
Prenošenje i akumuliranje znanja;	Konstrukcija znanja vlastitom aktivnošću;
Obuka se odvija jednokratno;	Obuka je dugoročan, permanentan proces;
Obuka van učionice;	PRN se odvija u školi, usko je povezan sa svakodnevnim aktivnostima;
Povremene ocjene rada nastavnika;	Stalno praćenje i redovna podrška i pomoć nastavniku;
Nadzornička ocjena rada nastavnika;	Različiti modeli evaluacije;
Fiksni program;	Fleksibilan program;
Reforma «odozgo», nastavnik realizator;	Dio reforme se razvija u školi, sa aktivnim učešćem nastavnika;
Nastavnik je prenosilac tuđih znanja;	Nastavnik je prenosilac znanja;
Usavršavanje je privatna stvar nastavnika i njegov lični izbor;	Stalno usavršavanje je obavezno i dio je sistema napredovanja i razvoja;
Kada napreduje nastavnik napušta rad sa učenicima (postaje direktor, nadzornik i sl.);	Napredovanje se odvija unutar učionice, kvalitet nastavnog rada utiče na njegov status, plaću i sl.
Radno vrijeme nastavnik provodi uglavnom u učionici;	Radno vrijeme podrazumijeva obavezan rad i izvan učionice;
Jedan model obrazovanja nastavnika je univerzalan;	Postoji mnogo modela PRN, a koji je optimalan, zavisi od konteksta u kom škola radi;
Za obrazovanje nastavnika je zadužena određena institucija;	PRN je složen dinamički model saradnje niza različitih institucija;
Nastavnik radi izolovano	Timski rad
Ne učestvuje u promjenama u lokalnoj zajednici	Aktivno učestvuje u životu škole i lokalne zajednice
Sindikata	Profesionalna udruženja

Izvor: Pešikan (2004)

Razlika između profesionalca i neprofesionalca nije isključivo u samostalnosti u radu. Najvažnije je da profesionalce zanima kvaliteta. Za neprofesionalce je dovoljno da se posao obavi, možda i dobro, no obilježje je profesionalaca da neprestano poboljšavaju svoj i tuđi rad. (Glasser, 1999:27)

Činjenica da su nastavnici profesionalci proizilazi iz pretpostavke da oni uživaju visok stepen autonomije u svom zanimanju, sposobni su da oblikuju svoje sopstvene obrazovne ciljeve i određuju pedagoške procese. Njihov profesionalni status bi bio unaprijeđen, ako bi bili sposobni da se obavežu na činjenicama baziranu refleksiju na ove ciljeve i procese u kontekstu njihovih profesionalnih aktivnosti. Ova vrsta istraživanja bi značila širenje njihove profesionalne autonomije (Winch & Foreman, 2000).

Leithwood (2004:4) kao jedan od pristupa vođenju navodi profesionalni pristup, koji za cilj ima što bolje iskoristiti znanje nastavnika pri donošenju važnih odluka.

### 3.3.2 *Pretpostavke uspješnog vođenja škole*

Uspješne vođe moraju biti vođeni osobnim vrijednostima koje stvaraju želju za gradnjom, implementacijom i stalnim provjeravanjem vizije pomoću povratnih informacija unutrašnjih i vanjskih *stakeholdersa*. Oni moraju imati sposobnost upravljanja brojnim tenzijama i dilemama koje dolaze od suprotstavljenih interesa grupa koje predstavljaju različite unutrašnje i vanjske kontekste u kojima rade. (Day, 2003)

Istražujući u školama koje su bile izložene izazovnim okolnostima Harris (2002) dolazi do zaključka da su direktori u ovim školama imali visok nivo emocionalne inteligencije, prihvatili potrebu izgradnje pozitivnih odnosa sa učenicima, nastavnicima i roditeljima i primarno radili kroz proces delegiranja i povjerenja, uključujući učenike, roditelje i nastavnike u proces odlučivanja.

Sergiovanni (u Day, 2003) navodi da nije slučajno da su neki direktori škola efektivniji od drugih, čak i kada su suočeni sa istim zahtjevima i ograničenjima. Efektivan direktor škole bolje razumije kako svijet školstva i vođenje škole funkcioniše.

Neki autori pokušavaju dati recepte za vođenje. Tako, Harris (2002) smatra da efektivan vođa stalno upravlja tenzijama i problemima direktno zavisnim od posebnih

okolnosti i konteksta škole, ima ljude u centru, distribuira vođenje na druge i ulaže u različite oblike nastavnčkog vođenja, promovira saradnju među kolegama, kroz timski rad ili proširujući granice participiranja u vođenju i odlučivanju. Na sličan način razmišljaju i Middlewood i Lumby (2003:22) navodeći da istraživanja uspješnosti menadžmenta u školama i koledžima pretpostavljaju da ovlaštavanje i autonomija zaposlenika/osoblja bitno doprinose unutrašnjoj uspješnosti organizacije.

Međutim, drugi autori imaju drugačije mišljenje o tome šta je ključno za uspješno vođenje škole.

Jednostavno određenje dobrog direktora škole ne postoji. Razumijevanje šta je važno ljudima i poznavanje konteksta od kojeg individualni rad zavisi su kritični za efektivno vođenje (Evans, 2001:305). Bitno je da vođa zna šta zaposlenike motivira (Blanchard, 2003), jer jedino će takva motivacija imati pozitivan efekat na uspješnost vođenja.

Škole se među sobom razlikuju i direktor mora dobro poznavati potrebe škole koju vodi. Važno je da zna dobro komunicirati, da zna slušati različite ljude i oblikovati svoje mišljenje koje proizilazi iz potreba škole, odnosno učenika, nastavnika, roditelja (Goddard u Erčulj i Koren, 2003). Vođenje škole zahtijeva «osjećaj za situaciju» i «prilagođavanje stila» (Reddin u Everard i Morris, 1996).

Ovakva različita stajališta u odnosu prema razlozima koji doprinose uspješnosti vođenja škole su razlog i osnova za istraživanje koje slijedi u nastavku ovog rada.



## **4 SITUACIJSKI PRISTUP VOĐENJU**

Proces tranzicije u kome se nalazi Bosna i Hercegovina dovodi do brzih promjena u svim sferama društvenog života i do reforme obrazovnog sistema. Vođenje škole u uslovima stalnih promjena izuzetno je zahtjevno i smatram da ovakvi uslovi nameću vođama u školama neophodnost stalnog prilagođavanja izmijenjenim uslovima, ukoliko žele učinkovito voditi. S tim u vezi sam i odabrala situacijsko vođenje kao temu ovog rada, jer sam i sama često bila u različitim situacijama u kojima sam morala reagovati na način koji često nije bio u skladu sa mojim ličnim osobinama, niti u skladu sa mojim uobičajenim ponašanjem. Zbog toga je situacijski pristup vođenju za mene postao interesnatan za proučavanje i istraživanje.

Proučavajući situacijski pristup vođenju i različite modele koji se unutar ovog pristupa izdvajaju shvatila sam da nije moguće u jednom ovakvom radu obuhvatiti cijelu teoriju ovog pristupa. Analizirala sam koji bi model bio najprimjereniji školama.

Hersey Blanchardov model situacijskog vođenja (Hersey i Blanchard, 1982) i podrazumijeva da stil vođenja mora biti prilagođen nivou poslovne i psihološke zrelosti sljedbenika i učinkovitost vođenja posmatra isključivo sa aspekta odnosa vođe i sljedbenika. Pošto su u školama ljudi osnovni resurs, od kojih najviše zavisi uspješnost škole kao organizacije, ovaj model mi se učinio interesantnim za istraživanje.

Zbog toga će u nastavku ovog rada biti obrađen situacijski pristup vođenju, a unutar ovog pristupa detaljnije ću analizirati Hersey Blanchardov model, koji je i predmet istraživanja među direktorima srednjih škola u Bosni i Hercegovini.

### **4.1 Karakteristike situacijskog pristupa vođenju**

Situacijski pristup vođenju doveo je u pitanje shvaćanje po kojem je vođenje posljedica isključivo osobina ličnosti, tzv. teorije o «velikom čovjeku», te je pažnju usmjerio na situaciju, jer su predstavnici ovog pravca bili uvjereni da je vođa proizvod određene situacije. Situacijski pristup polazi od stava da je vođa rezultat interakcije vođe i njegovih sljedbenika, te situacije u kojoj se ta interakcija događa (Dedić, 1997) i podupire teoriju slijeđenja koja kaže da će ljudi nastojati slijediti one za koje smatraju da im nude sredstva za ostvarenje njihovih osobnih težnji (Weihrich i Koontz, 1994).

Prije pojave situacijskog pristupa vođenju dominiralo je mišljenje da postoje samo dva načina vođenja: autokratičan i demokratičan. Pri autokratskom načinu vođenja ljudima se govori kako da rade, gdje da rade, šta da rade, kad da rade. Djelovanje skupine je bilo najvažnije. Pri demokratskom načinu vođenja naglasak je na slušanju ljudi, pohvali i posticanju njihovih odnosa sa drugim članovima. Moral je bio najvažniji za uspješno funkcionisanje skupine. Situacijsko vođenje pretpostavlja da ovi ekstremni stilovi ne mogu opstati i da su pri vođenju istovremeno prisutna dva ponašanja: direktivno ili autokratsko i podržavajuće ili demokratsko. Kod svakog stila vođenja je prisutno i jedno i drugo ponašanje, ali u različitim omjerima. (Blanchard, Carew i Parisi-Carew, 1995)

Uspješne vođe moraju imati sposobnost da vide šta je u datoj situaciji istinski važno (Blanchard i Peale, 1995). Adair (u Cole, 2002:73) vidi tri glavne varijable za vođenje: potrebe zadatka, potrebe grupe i individualne potrebe. On uzima „ljudе“ i „zadatke“ kao najvažnije faktore, ali pravi razliku između ljudi u grupi i ljudi kao pojedinih članova tima. Obezbijediti adekvatno vođenje znači stvoriti pravu ravnotežu između tri grupe potreba u svjetlu kompletne situacije. Uspješan vođa je onaj koji uspije vidjeti prioritete i djelovati u skladu sa tim. U vođenju su se isticali ljudi, koji su bili međusobno različiti, ali su se pokazali primjerenim u različitim situacijama. Najbolji je vođa onaj koji poznaje posao koji vodi i kojeg ljudi prihvataju kao vođu (Koren, 1999). Ovaj pristup kao bitno predstavlja to kako vođa odgovara na jedinstvene okolnosti i probleme u organizaciji. Da bi bio uspješan u ovakvom kontekstu, on mora pružiti različite odgovore pri vođenju. Uticaj vođe će uveliko zavisiti od njegove sposobnosti da ovlada velikim repertoarom vještina */practices/* vođenja (Leithwood, Jantzi i Steinbach, 1999:15). Drucker (2003:251) smatra da je «za efikasnost potrebna osposobljenost», a situacijski pristup naglašava važnost stručnog znanja (Koren, 1999; Adair, 1997).

Sposobnost dijagnosticiranja situacije još prije nego što se počnemo baviti njom je ključ do toga kako da postanemo situacijski vođa (Blanchard, Zigarmi, 1995). Morgan (1997) smatra da vođenje zahtijeva efektivnu dijagnozu problema, a onda slijedi prihvatanje najprikladnijeg odgovora na problem ili situaciju. Uspješne vođe moraju neprekidno proučavati situaciju i procjenjivati kako da joj prilagode svoje ponašanje (Yukl, 2002:234).

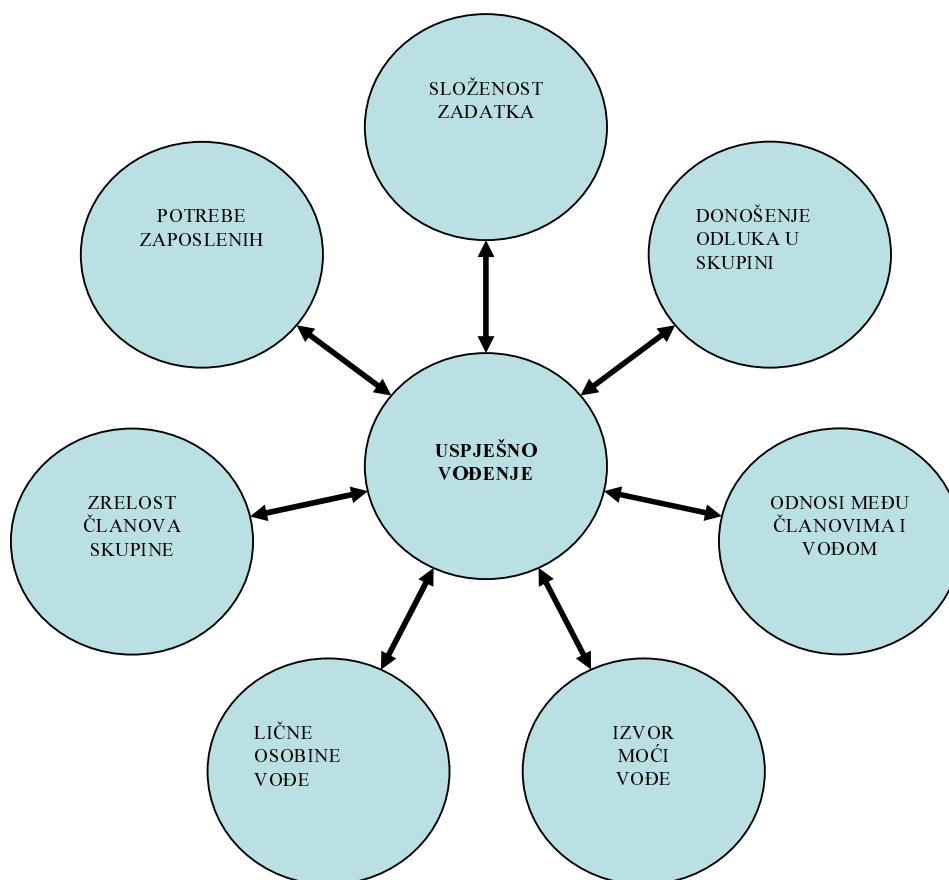
Thomas (2001) smatra da vođenje zahtijeva različite pristupe, metode, vještine i

zadatke za različite situacije. Ali, razumijevanje ove legitimne potrebe za situacijskim vođenjem nikada ne smije biti korišteno kao motiv ili opravdanje za odbacivanje drugih ljudi. Današnje organizacije moraju postojati da usluže svoje «*stakeholders-e*», uključujući ne samo njihove korisnike, nego i njihove zaposlenike.

#### 4.2 Situacijski faktori

Za određivanje primjerenog načina vođenja bitan je neki od faktora navedenih u sledećoj šemi:

**Slika 4.1** Situacijski faktori koji utiču na uspješno vođenje



Izvor: Možina (2002:522)

Stoner i Freeman (1992) navode da ni jedan stil vođenja nije efektivan u svim situacijama i identificiraju sljedeće faktore koji su u središtu kontingencijskog pristupa vođenju:

- osobnost vođe, njegovo iskustvo i očekivanja;
- dominantna očekivanja i ponašanje;
- složenost zadatka;
- karakteristike, očekivanja i ponašanje «podređenih»;
- organizaciona struktura i politike.

Bolam (u Bell, Bolam i Cubillo, 2003:94) prihvata kontingencijski pogled na vođenje i smatra da je efektivnost izvedbe pojedinih vođa pod uticajem niza faktora, od kojih većina može uticati na poboljšanje izvođenja.

#### 4.3 Usmjerenost ka odnosima i usmjerenost ka zadacima

Tannenbaum i Schmidt (u Wehrich i Koontz, 1994) su autori koncepta kontinuuma vođenja, koji umjesto da predlaže izbor između dva stila vođenja – autokratskog ili demokratskog – nudi čitavu ljestvicu stilova bez naznake da je jedan stil uvijek dobar, a drugi uvijek loš. Teorija kontinuuma priznaje da prikladnost nekog stila vođenja ovisi od vođe, sljedbenika i situacije. Najvažniji elementi koji mogu uticati na upravljački stil su:

- osobine vođe (sistem vrijednosti, povjerenje u podređene...)
- osobine podređenih (prihvatanje odgovornosti, znanje, iskustvo...)
- sile koje definiraju situaciju (organizacijske vrijednosti i tradicija, uspješnost podređenih, priroda problema, mogućnost delegiranja...)

Vođa mora postići usklađenost između postojeće situacije i načina vođenja. Moguća su dva načina vođenja (Možina, 2002; Wehrich i Koontz, 1994):

- usmjerenost ka odnosima i
- usmjerenost ka djelu, odnosno zadacima.

Vođe koje su usmjerene ka odnosima smatraju da su dobri odnosi važni za uspješno vođenje cijeneći kod saradnika osobine, kao što su iskrenost, prijatnost. Vođe koje su usmjerene ka djelu smatraju važnim dobro obavljanje posla i cijene osobine s tim povezane.

Usmjerenost ka zadacima možemo definisati kao stepen do kojeg vođa obavezuje u jednosmjernoj komunikaciji objašnjavajući što da svaki sljedbenik radi, isto kao i kada, gdje i kako zadaci da budu izvršeni. Ponašanja ka odnosima definišemo kao stepen do kojeg vođa obavezuje u dvosmjernoj komunikaciji obezbjeđujući emocionalnu podršku

i susretljivo ponašanje. Za razumijevanje situacijskih teorija važno je i definisati pojam zrelosti. Zrelost možemo definisati kao mogućnost postavljanja visokih, ali dostižnih ciljeva, voljnost i sposobnost preuzimanja odgovornosti i obrazovanje i iskustvo članova grupe. (Peak Experiences' Resources, 2004)

Povećanje svjesnosti da ponašanje usmjereno na ljude i usmjereno na zadatke može biti sasvim različito interpretirano od različitih grupa i u različitim kontekstima, objašnjava stvaranje opće teorije unutar koje će biti najbolje obuhvaćeni pojedinačni konteksti, rezultirajući različitim situacijskim pristupima vođenju (West, Jakson, Harris i Hopkins, 2000).

#### **4.4 Situacijski pristup vođenju odgojno obrazovnih ustanova**

Situacijsko vođenje se temelji na pretpostavci da uspješne vođe moraju dobro poznavati organizaciono okruženje i da mogu svoj stil vođenja prilagoditi trenutnoj situaciji. Glavna oružja vođe su dogovori, zaključivanje kompromisa, oblikovanje različitih veza i raspoređivanje izvora. (Erčulj i Koren, 2003)

Situacijsko vođenje zahtijeva upravljače koji u potpunosti utapaju sebe u njihovu školsku zajednicu i suštinski poznaju kontekst unutar koga oni rade (Goddard, 2003). U vrijeme brzih promjena i ogromne informacione povezanosti, stalnost */steady-state/*, ravnoteža, linearna rješenja su sve manje i manje efektivna (Brooke-Smith, 2003:55) i potrebno je razviti pristup obrazovnom vođenju koji će pomoći vođama da upravljaju i vode za vrijeme dinamičnih tenzija koje postoje u školskom okruženju (Shields i Sayani, 2005:381).

Da bi mogao odgovoriti unutrašnjim i zahtjevima okruženja direktor škole mora posjedovati različite vještine i mora imati znanje i sposobnost prihvatanja različitih stilova vođenja. Usvajanje ovakvog pristupa bilo bi u skladu sa situacijskim teorijama, koje pretpostavljaju da je vođa dužan da odabere vlastiti odgovor u određenoj situaciji koji će biti u skladu sa specifičnostima vremena i mjesta i koji ima osjećaj za vrijednosti i vjerovanja svih učesnika u odlučivanju (Goddard, 2003). Situacijski modeli donose alternativni pristup, prepoznavajući različitu prirodu školskog konteksta i prednosti prilagođavanja stila vođenja datoj situaciji. Ovaj pristup vođenju je posebno važan u periodima nemira */turbulence/*, kada vođe trebaju biti sposobni pažljivo procijeniti

situaciju i reagovati na odgovarajući način više nego se oslanjati na standardne modele vođenja (Bush, 2003: 150,151).

#### 4.5 Situacijski modeli vođenja

U okviru situacijskog pristupa razvijaju se različiti modeli vođenja u zavisnosti od:

- stepena vođenja i uputstava koja daje vođa;
- stepena emotivne potpore;
- pripremljenosti i osposobljenosti pristalica. (Koren, 1999)

##### 4.5.1 *Fidlerov kontigencijski model*

Fidler (u Wehrich i Koontz, 1994) sa svojim suradnicima s University of Illinois predložio je situacijsku teoriju vođenja. Na osnovu svojih studija opisuje tri kritične dimenzije situacijskog vođenja (u Wehrich i Koontz, 1994; Možina, 2002; Cole, 2002:73; Doyle i Smith, 2001):

1. Pozicija moći – vođa sa jasnom i velikom pozicijom moći jednostavnije će osigurati da ga slijede. Možina (2002) smatra da moć položaja pokazuje koliko vođa ima legitimne moći nagrađivanja i prisile. Ukoliko ima snažnu poziciju moći lako će ostvariti uticaj na podređene. Adair (1997) navodi četiri oblika moći među ljudima: moć pozicije i položaja, moć znanja, moć ličnosti (karizma) i moralna moć.

2. Struktura zadatka – podrazumijevajući pri tome stepen do kojeg zadatak može biti jasno definisan i stepen do kojeg se ljudi mogu smatrati odgovornim za taj zadatak;

3. Odnosi vođe i članova skupine – Fidler smatra ovu dimenziju najvažnijom, a ona se odnosi na stepen do kojeg članovi skupine simpatiziraju vođu i vjeruju mu, te stepen do kojeg su ga spremni slijediti (u Wehrich i Koontz, 1994; Možina, 2002).

Yukl (1998) smatra da je pogodnost određena težinom i kombinacijom ova tri aspekta situacije.

Fidlerov kontigenčni model (Možina, 2002) pretpostavlja da je uspješno vođenje zavisno od toga koliko su situacijski faktori u skladu sa načinom rada vođe. Pojedinačni način vođenja je najučinkovitiji ako je upotrijebljen u pravoj situaciji.

Za razumijevanje Fiedler-ove teorije vođenja (Beare, Caldwell i Millikan, 1997:27) mi trebamo razlikovati stil vođenja i ponašanje pri vođenju */leadership behaviour/*. Za Fiedler-a stil vođenja je urođen, prirodan i relativno trajna lična osobina koja određuje našu motivaciju i našu opću orijentaciju pri vođenju. Ponašanje pri vođenju se, s druge strane, odnosi na pojedinačne odluke, koje možemo izvršiti ili ne, ako imamo znanje i vještine i ako ih prosuđujemo s vremena na vrijeme - u ovom smislu je ponašanje korišteno i kod Hersey Blanchard-a.

Možina (2002) smatra Fidlerov model zanimljivim, jer donosi novi pogled u problematiku vođenja. Njegov najveći doprinos je da ne nudi konačan i jedini odgovor, nego zahtjeva stalno proučavanje stanja u organizaciji. Ne može se jedan vođa odrediti kao dobar ili loš, nego on može biti u jednoj situaciji izuzetno dobar, a u drugoj izuzetno loš.

#### 4.5.2 *Model puta do cilja*

Model puta do cilja je baziran na teoriji motivacije. Slijedeći ovu teoriju vođa je viđen od strane podređenih kao izvor nagrada. Glavni zadatak vođenja je da obezbijedi jasnost puteva koje podređeni moraju slijediti do ostvarenja ciljeva. Nagrada može uključiti plate, promociju, društvenu podršku, ohrabrenje, sigurnost posla i poštovanje od strane nadređenih. Efektivni vođa će biti sposoban da odredi koja nagrada je najvažnija za različite zaposlenike i u skladu s tim će stvoriti pakete nagrada koji su posebno privlačni za ove ljude. (Bennett, 1997:183)

Ovaj model se zasniva na uvjerenju da uspješan vođa razjašnjava puteve kojima podređeni mogu postići kako visoku satisfakciju poslom, tako i visoke performanse. Suština ove teorije je da vođa utiče na put između ponašanja podređenih i cilja koji treba ostvariti. (Dedić, 1997)

«Teorija puta do cilja je razvijena da objasni kako ponašanje vođe može uticati na zadovoljstvo i izvršavanje podređenih» (Yukl, 1998:265). U skladu sa teorijom puta do cilja, posljedice ponašanja vođe na zadovoljstvo i napore podređenih zavise od situacije.

Vođa treba biti spreman i sposoban da mijenja svoj stil vođenja u skladu sa :

- karakteristikama podređenih;
- prirodom njihovog posla;

- jasnoća formalnog organizacionog sistema autoriteta (tj. s kojom lakoćom zaposlenici mogu identifikovati vođina očekivanja);
- okruženje u kome se posao obavlja. (Bennett, 1997:183)

#### **4.5.3 Participativni model vođenja**

Participativni model vođenja je pristup situacijskom modelu koji određuje pravila koja omogućavaju zaposlenim da sudjeluju u procesu odlučivanja u različitim situacijama.

Godinama je vladalo mišljenje da je za vođenje najprimjereniji «participacijski» stil, koji pretpostavlja poštovanje mišljenja zaposlenih i njihovo učešće u odlučivanju. Autokratsko vođenje, kada vođa uzima nadzor u svoje ruke i ljudima govori što raditi, smatrano je neprimjerenim. Međutim, neki ljudi jednostavno trebaju «zapovjedničko vođenje», dok se njihovo znanje i vještine ne razvijaju. Njihovo prerano uključivanje u proces odlučivanja je nešto kao «poštovanje neznanja» (Blanchard, 2003:75). Zbog toga se, šezdesetih godina prošlog vijeka, razvija novi koncept situacijsko vođenje od strane Blancharda i Herseya.

#### **4.5.4 Hersey Blanchardov model vođenja**

Ovaj model situacijskog vođenja je predmet istraživanja u ovom radu i biće detaljnije obrađen u narednim poglavljima, gdje će biti i navedeno zbog čega je ovaj model odabran između različitih modela u okviru situacijskog pristupa vođenju.



## **5 HERSEY BLANCHARDOV MODEL VOĐENJA**

Hersey Blanchardov model situacijskog vođenja podrazumijeva da stil vođenja mora biti prilagođen nivou poslovne i psihološke zrelosti sljedbenika. U suštini Hersey Blanchardovog modela je sposobnost vođe da ima «različit pristup, različitim ljudima» (Blanchard i Zigarmi, 1995:20). Direktor škole vodi ljude različitog stepena poslovne zrelosti, radi sa ljudima sa različitim iskustvom i različitim nivoom motivisanosti. Među zaposlenicima su početnici, koji su stekli inicijalno obrazovanje i na početku su svoje profesionalne karijere. Zatim, nastavnici koji su položili stručni ispit i imaju određeno iskustvo, kao i nastavnici, koji su stekli viša stručna zvanja (mentor, savjetnik).

Osnovni cilj menadžerskog posla u bilo kojoj organizaciji je da najpovoljnije iskoristi resurse te organizacije. U školama su osnovni resurs ljudi i zato oni za direktora moraju biti prioritet. Uloga nastavnika se mijenja (Hargreaves, 2000), što može uticati i na neophodnost promjene odnosa između direktora i nastavnika, te predstavljati jedan od razloga koji stvaraju potrebu za povećanjem fleksibilnosti u korištenju različitih stilova vođenja od strane direktora.

Ovo su osnovni razlozi zbog kojih će Hersey Blanchardov modeli biti detaljnije obrađeni u narednim poglavljima i biti predmet mog istraživanja među direktorima srednjih škola u Bosni i Hercegovini.

### **5.1 Karakteristike Hersey Blanchardovog modela vođenja**

Situacijska teorija vođenja vođenje shvata kao dinamično i fleksibilno više nego statično. Motivacija, sposobnost i iskustvo «podređenih» moraju stalno biti procenjivani radi određivanja stila koji bi bio najprihvatljiviji pod određenim uslovima. (Stoner i Freeman, 1992)

Hersey - Blanchardova situacijska teorija vođenja je korištena u kompanijama kao što su BankAmerica, Caterpillar, IBM, Mobil Oil i Xerox, takođe je široko prihvaćena u vojnim službama (Robbins, 1998:357). Iako validnost ove teorije nije u potpunosti ispitana, Robbins (1998:358) je uključio u svoj rad zbog njene široke prihvaćenosti.

Situacijski pristup naglašava važnost stručnog znanja i proizilazi iz dvije karakteristike ljudi:

1. kapacitet ili sposobnost – pojedinac ima više ili manje znanja i sposobnosti da savlada različite vještine;
2. spremnost, voljnost ili oduševljenost – pojedinac je više ili manje voljan da se prihvati posla, uvede promjenu, obavi sve što je potrebno. (Tavčar, 2002)

Model vođenja razvijen od Hersey i Blancharda u svojoj osnovi ima pristup zasnovan na «zrelosti podređenih». Zrelost u ovom kontekstu znači zaposlenikovo radno iskustvo, nivo sposobnosti i spremnost prihvatanja odgovornosti. Hersey i Blanchard razlikuju dva tipa zrelosti zaposlenika (Bennett, 1997:183; Yukl,1998):

- «poslovna zrelost» – znanje i vještine i
- «psihološka zrelost» – individualna slika o samom sebi, samopoštovanje i samopouzdanje.

U skladu s tim, «visoku zrelost» ima neko ko je samopouzdan, sposoban i siguran.

Poslovnu zrelost definišemo kao mogućnost postavljanja visokih ciljeva, voljnost/zainteresovanost i sposobnost za preuzimanje odgovornosti, obrazovanje i/ili iskustvo pojedinca ili grupe. Idealno bi bilo da se sa promjenom zrelosti sljedbenika i ponašanje vođe prema toj osobi takođe mijenja. Vođenje mora biti prilagođeno sposobnostima sljedbenika. (Coffey, Curtis i Hunsaker, 1994:302)

Hersey i Blanchard pretpostavljaju da je kod situacijskog vođenja ključno da vođa svoje ponašanje prilagodi nivou spremnosti, razvijenosti, osoba na koje želi ostvariti uticaj. Ovaj model naglašava važnost razvijanja sposobnosti i samopouzdanja podređenih i da vođa treba pomoći podređenim u njihovom razvoju. (Mullins, 2005:301)

Situacijski pristup vođenju razvijen od Hersey i Blancharda opisuje kako vođe moraju prilagoditi njihov stil vođenja kao odgovor «podređenim» i razvijanjem njihove želje za uspjehom, iskustva, sposobnosti i spremnosti za prihvatanje odgovornosti (Stoner i Freeman, 1992).

Northouse (2001) kao osnovne prednosti situacijskog pristupa navodi njegovu praktičnost, odnosno primjenjivost u različitim okolnostima (posao, škola, porodica), njegovu fleksibilnost, kao i traženje mogućnosti da se «podređenim» pomogne da stiču nove vještine i tako postanu pouzdani u njihovom radu.

Uspješno vođenje se postiže odabirom pravog stila vođenja, koji je po Hersey i Blanchardu određen nivoom spremnosti sljedbenika (Robbins, 1998:358).

Situacijske teorije dopuštaju da vođe drže sve opcije otvorene (Blake & Mounon u Bass, 1990). Menadžeri moraju imati osjećaj za kompleksnost problema. Za osobno autoritativnog vođu, to je poziv da obrati pažnju da postoji potreba i za fleksibilnim odgovorima, dok osobno demokratskom menadžeru daje pravo da povremeno bude i direktivan (Bass, 1990).

Hersey Blanchardov situacijski model vođenja (u Možina, 2002) ističe da je vođenje zavisno od nadzornog i potpornog načina ponašanja vođe i mijenja se obzirom na zrelost članova skupine. Nadzorno ponašanje se javlja kada vođa upotrebljava jednosmjernu komunikaciju – vođa naređuje, nadzire i kontroliše članove skupine. Kod potpornoga vođenja je prisutna dvosmjerna komunikacija između vođe i članova – vođa sluša, podstiče i privlači članove skupine u proces odlučivanja i pomaže im u izvršenju zadatka. Zrelost skupine je sposobnost njenih članova da sebi postavljaju visoke ciljeve i preuzimaju odgovornost za njihovo ostvarenje. Ovaj model nudi različite kombinacije nadzornog i potpornog ponašanja vođe zavisno od stepena zrelosti članova skupine. Kod ovakvog modela vođenja vođa mora utvrđivati stepen zrelosti, iskustva članova da bi mogao koristiti najprimjereniju kombinaciju svog nadzornog i potpornog ponašanja. Na ovaj način on može podspješiti rast osposobljenosti članova i razvijati i mijenjati svoj način rada.

«Cilj je da se učine produktivnim specifične vrline i znanja svakog pojedinca»(Drucker, 2003:68).

Značajna teorijska i empirijska podrška pružena je ideji da bez obzira na okolnosti, efektivnost vođenja je najveća kada su vođe orjentirane i na zadatke i na odnose stavovima i ponašanjem. Oba uzorka ponašanja moraju biti kombinovana da bi imala pozitivan uticaj na produktivnost. Neophodno je ispitati moguće situacije, kako bi utvrdili efekte vođenja orjentiranog na zadatke ili odnose na zadovoljstvo i produktivnost sljedbenika. (Bass, 1990)

Vođa usmjeren na zadatke određuje pravce za akcije sljedbenika, postavlja ciljeve za njih, definiše njihove uloge i kako da ih izvrše, dok vođa usmjeren na odnose uspostavlja dvosmjernu komunikaciju sa sljedbenicima, sluša ih i pruža im podršku i ohrabrenje (Mullins, 2005:301).

U osnovi situacijskog vođenja mora biti pozitivno mišljenje o ljudima. Vođa mora unaprijed vjerovati da ljudi imaju potencijal da postanu vrhunski izvođači. Mijenjanje načina vođenja je zavisno od potreba podređenoga za usmjeravanjem i podrškom. Korištenje direktivnog stila vođenja ne mora značiti da su podređeni lijeni, nesposobni i neodgovorni i da zato trebaju nadzor. «Svako je potencijalno vrhunski izvršilac. Nekima treba na putu do tamo samo malo pomoći.» (Blanchard, Zigarmi, 1995:113)

### 5.1.1 Ograničenja Hersey Blanchardovog modela vođenja

Situacijska teorija vođenja je bila predmet kritike i napada nekih istraživača. Kao osnovne kritike situacijskog pristupa Northouse (2001) navodi nedovoljno istraživanja ovog pristupa, nejasnost koncepta određivanja nivoa razvoja «podređenih» i da li se on određuje na nivou pojedinca ili cijele grupe koja je vođena. Thomas (2001) navodi kritičko mišljenje Bolman-a i Deal-a, koji ističu da problemi ove teorije uključuju nejasnost strukture zadatka, nedovoljnu motivaciju kod primjene direktivnog stila vođenja, nejasnost koncepta «zrelosti» sljedbenika, kao i nedostatak relevantnih i kvalitetnih istraživanja.

Bolman i Deal (1997:302) kritikujući ovaj model ističu njegovu fokusiranost uglavnom na odnose između menadžera i neposredno podređenih, a vrlo malo uzima u obzir pitanja strukture ili politike.

Kritike Hersey Blanchardovog modela obuhvataju sljedeće probleme:

- Koncept «zrelosti» je širok i pokriva mnoštvo važnih elemenata koji nisu obuhvaćeni ovim modelom.
- Uticaji organizacione politike i drugih grupa su, uglavnom, ignorisani.
- Podređeni mogu biti visoko sposobni, ali sa malo samopouzdanja ili biti ekstremno sigurni u sebe, a nemati dovoljno sposobnosti da završe posao na zadovoljavajući način. (Bennett, 1997:184)

Ova teorija je dobijala malo pažnje od istraživača, ali na osnovu istraživanja podataka, zaključak mora biti oprezan. Neki istraživači pružaju djelimičnu podršku ovoj teoriji, dok drugi ne pronalaze nešto što govori u prilog njenim pretpostavkama. Kao rezultat, potrebna je doza opreznosti prema nekim oduševljenim (entuzijazam) potvrdama. (Robbins, 1998:360)

Hersey Blanchard-ova teorija nije bila podvrgnuta pretjerano tačnom potvrđivanju pravovaljanosti */rigorous validation/*. Međutim, njene pretpostavke su intuitivno dobro

prihvaćene i postale su široko korištene u menadžment trening programima. Sposobnost pažljivog utvrđivanja nivoa zrelosti osoblja i odabir odgovarajućeg ponašanja pri vođenju u skladu sa ovom pretpostavkom bi se trebao pojaviti kao vrijedan dodatak ulogama koje ima vođa u školi. (Beare, Caldwell i Millikan, 1997:27)

### 5.1.2 *Različit pristup, različitim ljudima – uslov za uspješno vođenje*

Drucker (2003:64) navodi da je Maslovljev rad, objavljen u knjizi *Eupsychian Management* u kojem zaključuje da različitim ljudima treba različito upravljati, uticao na njega da shvati da je pogrešna pretpostavka da «postoji samo jedan odgovarajući način da se upravlja ljudima».

Efektivne organizacije postavljaju ljude na poslove u kojima oni mogu učiniti najbolje. One postavljaju ljude i dopuštaju im da se postave na mjesta u skladu sa njihovim snagama. Postoje četiri puta za postizanje što boljeg razvoja i motivacije zaposlenika:

- znati koje snage ljudi posjeduju;
- postaviti ih tamo gdje oni mogu dati najveći doprinos;
- postupati s njima kao sa kolegama;
- izlaže ih izazovima. (Drucker, 2000:10)

S ciljem dostizanja što efektivnijeg vođenja u uslovima različitih vrijednosti, ideologija i očekivanja od pojedinca do pojedinaca, Evans (2001:303) kao jedan od pristupa predlaže pristup nastavnik u centru. Pristup nastavnik u centru predstavlja ideologiju obrazovnog menadžmenta i vođenja u kojoj vođe i menadžeri imaju veću odgovornost prema ljudima koje vode. Ovaj pristup je fokusiran na pojedinaca, postupati sa pojedincima različito, u skladu sa njihovim različitostima.

Ključ razumijevanja vođenja leži u vlastitom shvatanju ljudske prirode sljedbenika i kako se vođe odnose prema njima (Owens, 1998:206).

Razvijanje iskrenih i otvorenih odnosa sa pojedincima, koji su prvobitno sumnjičavi prema svakom pokušaju promjene je jedan od najvažnijih kreativnih izazova (Goodman, Baron i Myers, 200:326).

Za vođe u školama, razumijevanje dijaloga kao suštinskog i vođenje koje daje značaj komunikaciji i razumijevanju, daje mogućnost stvaranja prostora i osjećaja

zajedništva u kome se svi članovi osjećaju prihvaćenim, poštovanim i vrijednovanim (Shields i Sayani, 2005:389).

Zadovoljstvo poslom i odnos prema poslu zavisi od tekućih vrijednosti, potreba i očekivanja. Ovi uticaji su relativni i različiti od pojedinca do pojedinca, čak i unutar jedne profesionalne grupe – što zadovoljava jednog nastavnika, ne mora zadovoljiti drugog. (Evans, 2001:293)

Situacijsko vođenje razlikuje četiri razvojna stepena pri razvoju zaposlenih (Blanchard, 2003:76): oduševljen početnik (pokrenut, a sa premalo znanja), razočaran učenik (spoznaje da je zadatak teži nego što je očekivao), sposoban, a pažljiv izvršilac (zna kako mora raditi, ali je nervozan ako sve mora uraditi samostalno) i samosvjestan izvršilac (pun samopouzdanja, motiviran i sa potrebnim spretnostima). Niko sve svoje poslove ne obavlja sa istim stepenom znanja i spretnosti, zato pri različitim poslovima vođa mora primijeniti različite stilove vođenja. Blanchard (2003:77) navodi da je kao profesor na koledžu uživao u učenju i pisanju, to su bili zadaci koje je obavljao dobro i bez nadzora. Ali kod administrativnih pitanja, vođenja knjigovodstva ili pisanja izvještaja, je bio na nivou razočaranog učenika. Na sopstvenom primjeru pokazuje da isti čovjek treba različite pristupe kod različitih zadataka.

Drucker (2003:67) navodi da «različitim grupama radne populacije treba različito upravljati i da istom grupom radne populacije treba drugačije upravljati u zavisnosti od situacije».

Kao situacijski vođa morate ne samo primjenjivati različite pristupe prema različitim ljudima, nego, u zavisnosti od zadatka u mnogim primjerima vrlo različite pristupe istim ljudima. Razvojni nivo nije nešto globalno, nego je zavisn od samog zadatka. Potrebno je istovremeno određivati ciljeve i analizirati razvojni nivo. «Ništa nije više nejednako kao jednak rad sa ljudima, koji nisu jednaki.» (Blanchard, Zigarmi, 1995:36)

Model vođenja razvijen od Hersey i Blanchard-a je oblik situacijskog vođenja baziran na nivou «spremnosti» ljudi na koje vođa pokušava uticati. Spremnost je stepen do kojeg sljedbenici imaju sposobnost i volju da izvrše određeni zadatak. Postoje četiri nivoa spremnosti (Mullins, 2005; Situational Leadership, 2005; Robbins, 1998:358):

- R1 – niska spremnost sljedbenika – odnosi se na sljedbenike koji su i nesposobni i nevoljni i nesigurni (Mullins, 2005:300). Ovaj nivo razvoja karakteriše generalno manjak specifičnih vještina koje zahtijeva posao i

manjak pouzdanja i/ili motivacije da to riješe (Situational Leadership, 2005).

- R2 – niska do umjerena/osrednja/ spremnost sljedbenika – odnosi se na sljedbenike koji su nesposobni, ali imaju volju i one koji imaju manjak sposobnosti, ali su motivirani da učine napor i pouzdani su (Mullins, 2005:300). Oni mogu imati neke relevantne vještine, ali ne biti sposobni da urade posao bez pomoći. Zadatak ili situacija mogu biti novi za njih (Situational Leadership, 2005).
- R3 – umjerena /osrednja/ do visoka spremnost sljedbenika – odnosi se na sljedbenike koji su sposobni, ali nevoljni */unwilling/*, koji imaju sposobnost izvođenja, ali nemaju volje da upotrijebe svoju sposobnost ili koji su sposobni, ali nesigurni (Mullins, 2005:301). Sljedbenik je iskusan i sposoban, ali sa manjkom pouzdanja da ide sam ili motivacije da učini to dobro i brzo (Situational Leadership, 2005).
- R4 – visoka spremnost sljedbenika – odnosi se na sljedbenike koji su i sposobni i imaju volju i pouzdani su; imaju sposobnost i obavezu za izvođenje (Mullins, 2005:301). Oni mogu biti, čak, vještiji nego vođa (Situational Leadership, 2005).

Evans (2001:294) istražujući na uzorku nastavnika dolazi do zaključka o različitim i široko rangiranim nivoima morala, zadovoljstva poslom i motivacije, koji može biti doveden u vezu sa vođenjem.

Najvažniji zadatak vođe je da ljudima koje vodi pomaže na putu kroz različite stepene razvoja (Blanchard, Carew i Parisi-Carew, 1995).

Razvoj interpersonalnih i komunikacionih vještina u školama i koledžima, naročito u svjetlu usmjeravanja prema fleksibilnom, nezavisnom i cjeloživotnom učenju, ne odnosi se samo na odnose između zaposlenika, nego i na vezu između zaposlenika i studenata i između zaposlenika i institucija u školskom okruženju (Middlewood i Lumby, 2003:21).

Po Blanchardu i Herseyu (u Situational Leadership, 2005) stil vođenja (S1-S4) mora biti usklađen sa nivoom razvoja sljedbenika (R1-R4) i vođa je taj koji se mora prilagoditi. Prihvatanjem pravog stila vođenja prilagođenog nivou razvoja sljedbenika, posao će biti urađen, odnosi izgrađeni i što je najvažnije nivo razvoja sljedbenika će rasti do R4.

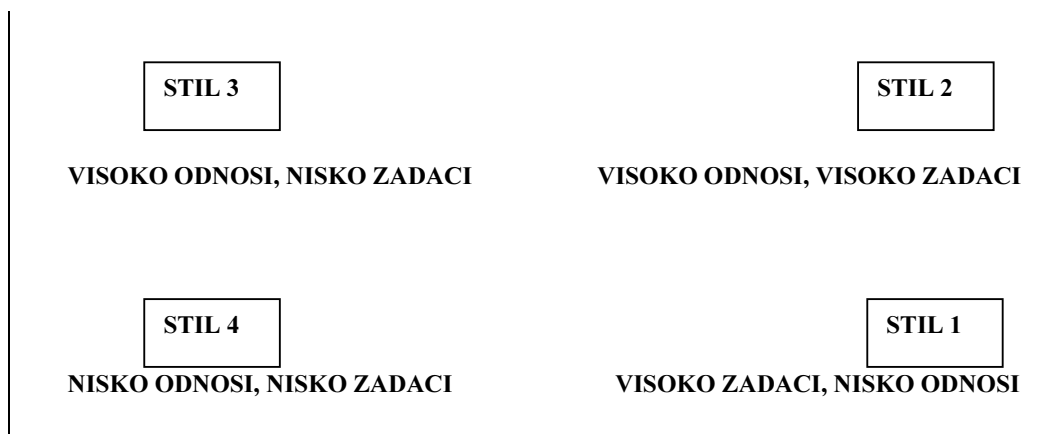
## 5.2 Stilovi vođenja prema Hersey Blanchardovom modelu

Stilove vođenja možemo klasificirati u četiri kategorije:

- STIL 1 (S1) – *directing* ili *telling* - naređivanje, zapovijedanje, direktivan stil;
- STIL 2 (S2) – *coaching* ili *selling* - podučavanje, ubjeđivanje, prodavanje, nadziranje;
- STIL 3 (S3) – *supporting* ili *participating* - podsticanje na saradnju, sudjelovanje, podrška, saradivanje;
- STIL 4 (S4) – *delegating* - povjeravanje, prenošenje odgovornosti, delegirajući stil.

Četiri stila vođenja su sastavljena od različitih kombinacija dva osnovna ponašanja koja vođa koristi kad pokuša uticati na druge: direktivnog i podržavajućeg (podsticajnog) ponašanja. Direktivno ponašanje možemo opisati sa tri riječi: struktura, kontrola i nadzor. Podržavajuće (podsticajno) ponašanje opisujemo riječima: pohvala, slušanje i pomoć. Kod direktivnog stila vođa probleme rješava sam, sam donosi odluke, podređeni realizuju njegove ideje – on im kaže kakav je cilj i kakva je najbolja mogućnost izvedbe da se on dostigne. Kod podržavajućeg (podsticajnog) stila vođa svoje podređene podržava u njihovim naporima, osluškuje njihove sugestije i pomaže im u odnosima sa drugim. Vođa im pomaže da dostignu svoje vlastito rješenje, pomoću pitanja koja im šire poglede i podstiče ih da preuzimaju rizik. Podsticanjem i pohvalama on ih motiviše (Blanchard, Zigarmi, 1995). Hersey i Blanchard (1982) vjeruju da vođe mogu efektivno koristiti neki od četiri stila zavisno od «nivoa spremnosti» ili «zrelosti» podređenih.

Slika 5.1 Stilovi vođenja





Uspješne vođe su mnogostrane/okretne u sposobnosti da se pomiču na ovoj matrici u skladu sa situacijom, tako da nema stila koji je uvijek pravi (Situational Leadership, 2005).

Stil vođenja je način kako nekoga nadzirete ili s njim saradujete. To je način kako se ponašate, kad pokušate uticati na rad drugih. Situacijski vođa stil vođenja mijenja u skladu sa tim s kim ima posla i s trenutnom situacijom. Vođa mora naučiti fleksibilno koristiti različite stilove vođenja, dijagnosticiranja potreba ljudi, koje nadzire i kako postići dogovor s njima o odgovarajućem stilu vođenja, koji im je potreban od strane vođe. Ove spretnosti vođe možemo nazvati: fleksibilnost, dijagnosticiranje i dogovaranje. (Blanchard, Zigarmi, 1995)

Neposredno nakon dolaska novog zaposlenika u organizaciju, najčešće je najprihvatljiviji direktivni stil vođenja koji će omogućiti da se zaposleniku pojasni njegova uloga u organizaciji i prevaziđe osjećanje zabrinutosti i zbunjenosti kod te ličnosti. Onda, kako se odnosi između menadžera i podređenog razvijaju, zaposlenik počinje da participira i traži da mu se da određena odgovornost. (Bennett, 1997:184)

### **5.2.1 Direktivan stil**

Stil 1 je «direktivan» jer odražava visoku direktivnost i nisku podršku (Northouse, 2001). Vođa daje detaljna uputstva i nadzire izvođenje. Pristup je primjeren kada su sljedbenici nedovoljno pripremljeni i nedovoljno osposobljeni za posao (Koren, 1999) i okarakterisan je kao jednosmjerna komunikacija u kojoj vođa definiše uloge članova grupe i govori im kako, kada i gdje da izvršavaju različite zadatke. Porast iskustva i razumijevanja zadataka od strane članova grupe doprinijeće njihovoj radnoj zrelosti. (Peak Experiences' Resources, 2004)

Direktivni stil se preporučuje za rad sa novim osobljem, gdje je rad prost ili se ponavlja, ili gdje nešto treba učiniti za kratko vrijeme (Doyle i Smith, 2001:7).

Kod sljedbenika niske zrelosti vođa im daje detaljne instrukcije (Bennett, 1997:184), definiše uloge i zadatke sljedbenika i blisko ih nadzire, kroz jednosmjernu komunikaciju (Situational Leadership, 2005).

### **5.2.2 Poučavanje**

Stil 2 odražava poučavanje, nadziranje jer je visoko direktivan i visoko podržavajući (Northouse, 2001). Vođa obrazlaže svoje odluke i nudi mogućnost pitanja i pojašnjenja.

Pristup je primjeren kada imamo pripremljenost, ali slabu osposobljenost za posao (Koren, 1999). Obezbeđujući jasno upravljanje kao funkciju odgovornosti, vođa takođe pokušava kroz dvosmjernu komunikaciju i socioemocionalnu podršku dati članovima grupe mogućnost učešća u odlučivanju, što doprinosi njihovoj zrelosti (Peak Experiences' Resources, 2004).

Vođa pažljivo objašnjava razloge za odluke i traži razrješavanje pitanja koja stvaraju sukobe. Podređeni su entuzijasti, ali nedovoljno sposobni da završe posao samostalno. (Bennett, 1997:184)

Vođa još definiše uloge i zadatke, ali traži ideje i prijedloge od sljedbenika, kroz više dvosmjernu komunikaciju. Sljedbenici trebaju uputstva i nadzor jer su još relativno neiskusni. Takođe, trebaju podršku, nagradu i uključivanje u odlučivanje da bi izgradili samopoštovanje. (Situational Leadership, 2005)

Proces poučavanja je obično takav da podređeni izvršavaju serije naloga, dok vođe kontrolišu i usmjeravaju proces, dokle god nisu sigurni da su njegovi ljudi sposobni kontrolisati neki projekat duže vrijeme. Proces otkrivanja i rješavanja problema smanjuje vođinu zabrinutost:

- kroz poučavanje razvija sposobnosti zaposlenih;
- povećanje vođinog povjerenja u njihove sposobnosti, smanjuje njegovu ili njenu zabrinutost i
- poučavanje povećava mogućnost da vremenom vođa počne delegirati na tu osobu. (Blanchard, Oncken i Burrows, 1995:24)

«Smisao poučavanja je stvoriti mogućnosti za delegiranje.» (Blanchard, Oncken i Burrows, 1995:108)

### **5.2.3 Podržavajući ili sudjelujući stil**

Stil 3 odražava podršku, jer vođa uzima visoko podržavajući, a nisko direktivan stil (Northouse, 2001). On dijeli ideje i podspješuje izvođenje. Pristup je primjeren za pristalice koji su osposobljeni, ali nedovoljno motivirani (Koren, 1999). Vođa i članovi grupe učestvuju u odlučivanju kroz dvosmjernu komunikaciju i značajno susretljivo ponašanje od vođe, dok članovi grupe imaju sposobnost i znanje za izvršavanje zadatka (Peak Experiences' Resources, 2004).

Vođa dijeli ideje i pokušava uključiti podređene u donošenje odluke. Podređeni su sposobni, ali trenutno nevoljni (Bennett, 1997:184).

Vođa potpomaže i uzima učešće u odlučivanju, ali kontrola je sa sljedbenicima. Oni ne trebaju mnogo uputa jer imaju vještine, ali podrška je neophodna da podrži njihovo pouzdanje i motivaciju. (Situational Leadership, 2005)

#### 5.2.4 *Delegirajući stil*

Stil 4 je delegirajući stil vođenja i podrazumijeva da su niske i podrška i direktive (Northouse, 2001). Vođa prenosi odgovornost za odluke i njihovo izvođenje na saradnike. Ovaj pristup je primjeren kod dobre pripremljenosti i dobre osposobljenosti za posao (Koren, 1999). Vođa dopušta, priznaje članovima grupe značajnu samostalnost u izvršavanju zadatka, budući da su voljni i sposobni da preuzmu odgovornost za upravljanje svojim ponašanjem prema zadacima (Peak Experiences' Resources, 2004).

Kod delegirajućeg stila vođa identifikuje problem ili pitanje, a odgovornost za izvršenje je data sljedbenicima (Doyle i Smith, 2001).

Vođe daje potpunu moć sljedbenicima da donose odluke i realizuju ih (Bennett, 1997:184).

Sljedbenici odlučuju kada i kako će vođa biti uključen. Sljedbenici su sposobni i žele raditi samostalno sa vrlo malom podrškom i nadzorom. (Situational Leadership, 2005)

Na stepenu delegiranja podređeni ne samo da rade sa zaduženjima, nego ih sami sebi određuju. Zaposlenici postaju potpuno odgovorni za svoje projekte. Tako mogu prakticirati «vođenje iznutra» (vođenje samih sebe), koje je svakome draže nego «vođenje odozgo» (vođenje od strane šefa). Delegiranje pruža mogućnost da se rezultati dostignu sa mnogo manje ulaganja od strane vođe, jer podređeni ne trebaju njegovo vrijeme i pri radu imaju više energije i motivacije, jer su zadatke, obaveze dodijelili sebi sami - to nije uradio vođa. (Blanchard, Oncken i Burrows, 1995)

Koren (1999) smatra važnim da situacijski pristup omogućava snažnu, nepokolebljivu osnovu za osposobljavanje na području vođenja naglašavajući važnost delegiranja, odnosno prenošenja odgovornosti.

### 5.3 Stepen razvoja sljedbenika i stil vođenja

Bez obzira što vođa čini, uspješnost zavisi od aktivnosti njenih ili njegovih sljedbenika (Robbins, 1998:358).

Efektivne vođe prepoznaju što zaposleni trebaju i prilagođavaju sopstveni stil ovim potrebama. Oni shvataju da je najbitnije odrediti gdje su «podređeni» na razvojnem kontinuumu i tome prilagođavaju svoj stil vođenja. Naprimjer, ako su «podređeni» na prvom nivou razvoja, R1, vođa mora prihvatiti prvi stil (S1) sa visokom direktivnošću i niskom podrškom. Situacijski pristup zahtijeva da vođe pokažu visok nivo fleksibilnosti. (Northouse, 2001; Mullins, 2005:301; Robbins, 1998:358 )

Zavisno od sposobnosti zaposlenika za izvršavanje njihovog zadatka i njihove spremnosti, stil vođenja treba biti različit od osobe do osobe. Jedna osoba se, takođe, može voditi na različite načine u različitim situacijama. (Situational Leadership, 2005).

Vođa mora poštovati stepen pripremljenosti ljudi na koje želi uticati. To je bitan faktor koji utiče na izbor stila vođenja. (Koren, 1999)

**Tabela 5.1** Vođenje zavisno od nivoa zrelosti »podređenih«

Nivo zrelosti »podređenih«	Vođino ponašanje		Opis ponašanja pri vođenju
	Odnosima	Zadacima	
1. nesposoban-nevoljan	Nisko	Visoko	Direktivno
2. nesposoban-voljan	Visoko	Visoko	Poučavajuće
3. sposoban-nevoljan	Visoko	Nisko	Sudjelujuće
4. sposoban-voljan	Nisko	Nisko	Delegirajuće

Izvor: Bass (1990:489)

### 5.4 Hersey Blanchardov model vođenja u školama

Hersey Blanchadrova situacijska teorija vođenja je otvorena i važna za jasno prepoznavanje činjenice da je sposobnost i motivisanost sljedbenika kritična za uspjeh vođe (Robbins, 1998:368). Neophodno je naglasiti da ova teorija nije puno obrađivana u teoriji vođenja škola. Međutim, teorijski stavovi različitih autora o odnosu koji vođa u

školi mora imati prema ljudima koje vodi, mogu se dovesti u vezu sa osnovnim postavkama ovog modela vođenja.

Hoyle i Jones (u Middlewood i Lumby, 2003:21) navode činjenicu da obrazovne institucije kao otvorene organizacije moraju opstati i takmičiti se u uslovima nemirnog ekonomskog, demografskog i obrazovnog okruženja, što pojačava našu osnovnu pretpostavku da uspjeh škola i koledža zavisi od ljudi koji tamo rade.

Nastavnici poštuju direktora koji izražava njihovu viziju dosljedno i jasno, koji podstiče entuzijazam, koji uključuje druge u dijalog s namjerom da oblikuje i razvija ideje i koji ih dovodi do toga da vide vezu između „vizije“ i njihove vlastite želje da postignu nešto značajno, budu dio nove i bolje budućnosti. Ovo je važan izvor moći za direktore koji žele biti vođe. (Owens, 1998:203)

Hersey i Blanchard (1982) su predložili u svojoj situacijskoj teoriji da ponašanje pri vođenju mora biti različito, u skladu sa zrelošću podređenih ili sljedbenika.

U ovoj teoriji, situacija je definisana kao zrelost, sa dvije predložene dimenzije: profesionalna zrelost i psihološka zrelost. Postoje, takođe, dvije dimenzije ponašanja: usmjerenost na zadatke */task behaviour/*, u kome vođa ističe, naglašava ili navodi podatke o zadatku; i usmjerenost na odnose */relationship behaviour/*, u kojem vođa investira vrijeme u razvijanje dobrih odnosa sa grupom i međuljudskih odnosa unutar grupe (Beare, Caldwell i Millikan, 1997:27). «Dobar ravnatelj bi morao imati obje usmjerenosti jednako izražene» (Koren, 1999:62).

Hersey Blanchardova teorija je poznata kao visoko personaliziran pristup vođenju. U okviru škole, na primjer, može postojati velika različitost među osobljem u smislu zrelosti, tako da će različita ponašanja prema različitim ljudima biti tražena. Pojedini članovi osoblja mogu imati različite nivoe zrelosti za različite zadatke. Pored toga, nivoi zrelosti će se mijenjati iz godine u godinu kako osoblje stiče profesionalna i psihološka znanja/zrelost/. (Beare, Caldwell i Millikan, 1997:27)



## **6 ISTRAŽIVANJE: FLEKSIBILNOST VOĐE I UČINKOVITOST VOĐENJA**

### **6.1 Namjera i cilj istraživanja**

Namjera mi je da, kroz istraživanje među direktorima srednjih škola u Bosni i Hercegovini, utvrdim koliki nivo fleksibilnosti u korištenju različitih stilova vođenja oni imaju i koliko su razvili sposobnost da u različitim situacijama upotrijebe stil vođenja koji je istovremeno i najučinkovitiji.

Ciljevi koje sam postavila, a u skladu sa gore navedenim su:

- pregled savremene literature sa područja vođenja;
- ustanoviti stilove vođenja kod odabranih direktora srednjih škola u Bosni i Hercegovini prema Hersey Blanchardovom modelu;
- istražiti mišljenje ispitanika o povezanosti između fleksibilnosti korištenja različitih stilova vođenja i učinkovitosti vođenja;
- istražiti postoje li dominantni stilovi vođenja i razloge koji dovode do toga.

Pregled literature pruža mogućnost upoređivanja sa već utvrđenim i istraženim u području koje je predmet mog istraživanja, jer «problemi koji postoje u obrazovanju nisu izolovani od drugih područja ljudskog ponašanja» (Merriam, 1998:50). Postizanje ostalih postavljenih ciljeva moglo bi dati jasniju sliku o stilovima vođenja kod direktora škole i uticaju njihove fleksibilnosti na učinkovitost vođenja.

Radi dostizanja postavljenih ciljeva potrebno je odgovoriti na sljedeća istraživačka pitanja:

- Koliko fleksibilnost u korištenju različitih stilova vođenja doprinosi učinkovitosti vođenja?
- Kako direktori prilagođavaju svoj stil vođenja različitim situacijama izazvanim različitošću ljudi koje vode?
- Kakvo je mišljenje direktora o potrebi korištenja različitih stilova vođenja u srednjim školama u Bosni i Hercegovini?

Pri prikupljanju podataka su korištene metoda anketiranja, metoda kritičnog slučaja i metoda intervjuja, a svaka u funkciji pružanja odgovora na postavljena istraživačka pitanja.

### **6.2 Metodologija istraživanja**

«Metodologija je prethodno utvrđeni put, redoslijed i način istraživanja, koji nas sa maksimalnom sigurnošću vodi ka saznanju istine o nečemu što istražujemo» (Filipović, 2004:73). To je:

1. opis konkretnih metoda istraživanja, koje želimo primijeniti u istraživanju određenog predmeta;
2. istraživanje, utvrđivanje i opis upotrebe svih metoda i postupaka, koje je moguće primijeniti na predmet istraživanja. (Filipović, 2004:74)

Istraživanje u ovom radu, realizovano među direktorima srednjih škola u Bosni i Hercegovini je kombinacija kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja. Esterby, Thorpe & Lowe (2004:178) navode da je ovakva kombinacija na filozofskoj ravni svakako problem: pozitivistička perspektiva, koja je u osnovi kvantitativnih metoda i traži jednu, objektivnu i nepokolebljivu istinu, nije kompatibilna sa socijalno-konstrukcionističkim pogledom na realnost, koji je fleksibilan, fluidan, predmet neprestanih pregovaranja i čini osnovu kvalitativnih metoda.

Sagadin (1991) navodi da se kvalitativni i kvantitativni istraživački postupci mogu vrlo stvaralački međusobno dopunjavati pri istom istraživanju i da moramo istraživačke postupke spretno prilagođavati istraživačkim problemima i pri tome pažljivo prosuditi kada su primjerene i kvantitativne i kvalitativne, a kada samo kvantitativne ili samo kvalitativne metode.

Kombinaciju kvalitativnih i kvantitativnih metoda, u mom istraživanju sam oprezno koristila u različitim fazama prikupljanja podataka, s ciljem postizanja veće produbljenosti rezultata istraživanja.

### **6.2.1 Metode**

Metode nam daju obavijesti o mišljenjima, stavovima i odnosu ljudi prema određenim pojavama, procesima i odnosima u kojima ljudi učestvuju (Filipović, 2004:103). U ovom istraživanju korištene su:

1. metoda anketiranja
2. analiza kritičnog događaja
3. metoda intervjua

#### *Metoda anketiranja*

«Anketa je veoma važna metoda istraživanja općeg mišljenja ili javnog mnijenja, kako se to kaže, ali se ona može koristiti i za istraživanje mišljenja i stavova užih populacija, ali se tada ona primjenjuje na specifičan način i ne može da se temelji na slučajnim ili reprezentativnim statističkim uzorcima, nego na ispitivanju cijele ili



najvećeg dijela neke populacije, čije nas mišljenje i stav zanimaju» (Filipović, 2004:106). U ovom istraživanju anketiranjem nije obuhvaćena »cijela ili najveći dio neke populacije«, ali podaci nisu prikupljeni samo ovom metodom, nego se validnost istraživanja povećava korištenjem još dvije metode.

Metoda anketiranja realizovana je pomoću Hersey Blanchardovog upitnika (u Bass, 1990:490), koji se sastoji od 12 različitih situacija za koje su ponuđene po četiri mogućnosti za djelovanje (LASI ili LEAD istraživanje). Upitnik je sastavljen od zatvorenih pitanja. Zatvorena pitanja zahtijevaju od lica koje odgovara da od više datih odabere mogući odgovor. Oblik zatvorenih pitanja je suština strukturiranih upitnika (Barnes, 1993:175). Ovaj upitnik nudi različite situacije gdje korištenje različitih stilova vođenja doprinosi većoj ili manjoj učinkovitosti vođenja.

Podaci prikupljeni ovom metodom pružaju mogućnost odgovora na prvo istraživačko pitanje o povezanosti između fleksibilnosti u korištenju različitih stilova od strane vođe i učinkovitosti njegovog vođenja. Ovaj dio ima karakteristike kvantitativnog istraživanja (Esterby, Thorpe & Lowe, 2004; Yinn, 1994). Podaci prikupljeni ovom metodom i prikazani u tabelama u narednom dijelu ovog rada predstavljati će osnov za kvalitativnu analizu podataka prikupljenih ostalim metodama.

#### *Metoda kritičnog događaja*

Metoda kritičnog događaja (*critical incident method*), korištena je kao jedna od metoda za prikupljanje podataka. Ova metoda definisana je kao vrsta postupka za sabiranje neposrednih posmatranja ponašanja, tako da se utvrdi njihova potencijalna korisnost pri rješavanju praktičnih problema (Flangan u Esterby, Thorpe & Lowe, 2004:117). Da bi bio »kritičan« događaj se mora dešavati u okolnostima koje su posmatraču cilj, da je namjera radnje prilično jasna i da su njegove posljedice dovoljno određene, da daju malo dvojbe glede učinka. Kvalitativni istraživači su uspješno upotrijebili ovu tehniku povezavši je sa produbljenim intervjuima. Esterby, Thorpe & Lowe (2004:119) navode i MacKinlay-ovo istraživanje, gdje je tehnika kritičnog događaja upotrijebljena na neobičan način, pomoću otvorenog upitnika usmjerenoj prema ciljnoj istraživačkoj grupi. Na sličan način je upotrijebljena ova metoda u ovom istraživanju. Direktorima, među kojima je sprovedeno navedeno anketno istraživanje, je data mogućnost da ukratko opišu dvije situacije, koje su im ostale u sjećanju, gdje su

reagovali kao vođe na način, koji je obzirom na njihov stil vođenja:

- tipičan za njih
- netipičan, ali izazvan situacijom.

Analiza ovih kritičnih događaja pružit će mi mogućnost da utvrdim koliki značaj direktori škola daju situacijama izazvanim različitošću ljudi koje vode ili su neke druge okolnosti, po njihovom mišljenju, kritičnije. Podaci prikupljeni na ovaj način bi mogli dati odgovor na drugo istraživačko pitanje: Kako direktori prilagođavaju svoj stil vođenja različitim situacijama izazvanim različitošću ljudi koje vode?

#### *Metoda intervjua*

Metoda intervjua je značajna metoda istraživanja u oblasti ljudskih mišljenja, osjećanja i stavova (Filipović, 2004:104).

Intervjui (individualni) će biti realizovani sa 3-5 direktora, koji će biti odabrani metodom slučajnog uzorka među direktorima koji su obuhvaćeni anketom, radi dobijanja produbljene slike o predmetu istraživanja.

Merriam (1998:72) navodi da su intervjui neophodni kada ne možemo posmatrati ponašanje, osjećanja ili uvidjeti na koji način ljudi interpretiraju svijet oko sebe. Intervjui mogu biti:

- visoko strukturirani / standardizovani
- polustrukturirani
- nestrukturirani/neformalni (Merriam, 1998:73)

Pošto je jedan od ciljeva mog rada spoznati kakvo mišljenje direktori imaju o potrebi korištenja različitih stilova pri vođenju škole, intervjui bi morali biti otvoreni i fleksibilni. Otvoreno razgovarajući sa direktorima škola mogu doći do njihovih stavova i mišljenja o predmetu istraživanja. S tim u vezi intervjui korišteni u ovom istraživanju bi pripadali grupi nestrukturiranih / neformalnih intervjua (Merriam, 1998; Sagadin, 1991). U literaturi ovakve intervjuue možemo pronaći i pod terminom »slobodni intervjui«. «Slobodni intervju je slobodni razgovor intervjuisanog i onog ko vodi intervju o unaprijed određenom i dogovorenem pitanju.» (Filipović, 2004:105)

### *Analiza prikupljenih podataka*

Merriam (1998:162) navodi da je pravi način da se analiza podataka vrši uporedo sa prikupljanjem podataka, tako da bi u svakoj narednoj fazi istraživanja mogli koristiti zaključke iz prethodnih i ispraviti eventualne propuste. Zbog toga sam podatke pomoću intervjua prikupila nakon analize podataka prikupljenih anketiranjem i metodom kritičnog događaja, s ciljem dobijanja jasnije slike i dodatnih pojašnjenja, koja će dati produbljeniju sliku o predmetu istraživanja.

Prikupljeni podaci će biti analizirani metodom stalnog upoređivanja */constant comparative method/* međusobno i sa teorijom koja je sastavni dio ovog rada. Takođe će biti korištena i tehnika narativne analize za podatke prikupljene metodom kritičnog događaja. Ova istraživačka tehnika predstavlja «proučavanje iskustva kroz priče» (Merriam, 1998:157).

### **6.2.2 Uzorak**

Obrazovanje u Bosni i Hercegovini je, od potpisivanja dejtonskog sporazuma, u nadležnosti entiteta – Federacije Bosne i Hercegovine i Republike Srpske. Nakon završene arbitraže i formiranja Brčko distrikta BiH, vlasti na ovom području dobijaju u nadležnost i sistem obrazovanja. U skladu sa Ustavom Federacije Bosne i Hercegovine, kojim se promoviše decentralizacija obrazovanja, na kantone u Federaciji BiH je prenesena nadležnost i odgovornost za utvrđivanje obrazovne politike, donošenje propisa o obrazovanju i osiguranje obrazovanja.

Namjera mi je bila ovim istraživanjem obuhvatiti direktore škola iz cijele Bosne i Hercegovine na način da svaki nivo obrazovne vlasti bude zastupljen sa po jednim direktorom srednje škole i sa stanovišta ciljeva istraživanja nije mi bilo bitno da li su u pitanju velike ili male, gimnazije ili stručne škole. Ovakav uzorak po tipu možemo svrstati u tipične uzorke. Merriam (1998:62) navodi da je tipični */typical/* uzorak onaj koji je odabran jer odražava prosječnu, uobičajenu osobu, situaciju ili primjer pojave koja je predmet našeg interesovanja. Koristeći profil prosječnog ili tipičnog svako ko odgovara ovom profilu može biti uključen u namjeravani uzorak.

Unutar organizacionih jedinica odlučila sam se po kriteriju pristupačnosti, voljnosti potencijalnih ispitanika da učestvuju u istraživanju. Tako da je unutar odabranih organizacionih jedinica uzorak najbliži slučajnom (Merriam, 1998:60).

Planirani uzorak bio je 12 direktora: po jedan direktor iz svakog kantona (10), Republike Srpske (1) i Brčko distrikta (1). U skladu sa gore navedenim karakteristikama ovakav uzorak je:

- tipičan, čine ga direktori srednjih škola;
- ciljan, obzirom da obuhvata sve nivoe obrazovnih vlasti, odnosno organizacione jedinice;
- slučajan, unutar ciljanih organizacionih jedinica.

Pošto svi koji zadovoljavaju postavljeni uslov, da su direktori srednje škole, mogu biti uključeni u uzorak za ovo istraživanje, obratila sam se Odjelu za obrazovanje, Regionalnog centra OSCE BiH u Tuzli pismom namjere i molbom da upitnike proslijede direktorima srednjih škola, bez postavljanja nekih dodatnih uslova za odabir učesnika. Saradnja sa OSCE-om mi je trebala omogućiti da uspostavim kontakt sa direktorima srednjih škola u svakom kantonu Federacije BiH i u Republici Srpskoj. Predstavници ove organizacije su prihvatili da mi pomognu, jer je predmet istraživanja usko vezan za aktivnosti kojima se ova međunarodna organizacija u Bosni i Hercegovini trenutno bavi. Međutim, samo četiri direktora su mi odgovorila i prosljedila popunjene upitnike nakon inicijative zaposlenika u terenskim uredima OSCE-a.

Nakon toga sam elektronskom poštom prosljedila pismo namjere i upitnike svim direktorima čije su mi e-mail adrese bile dostupne. Obratila sam se više puta na oko 20 e-mail adresa, ali nije bilo odgovora.

Ličnim kontaktima sam uspjela doći do još pet direktora iz različitih kantona, koji su željeli uzeti učešće u ovom istraživanju.

Navedeni razlozi su doveli do toga da umjesto planiranih 12 uzorak čini 9 direktora srednjih škola iz različitih dijelova Bosne i Hercegovine, ali time se ne gubi ciljanost. U uzorku je zastupljena Republika Srpska, Brčko Distrikt i Federacija BiH, a planirana triangulacija metoda će povećati validnost rezultata istraživanja.

### **6.2.3 Ograničenja i validnost istraživanja**

Vođenje je vrlo kompleksno, pa je zbog toga bitno naglasiti, da je u sadržajnom smislu ograničenje ovog istraživanja to što se vođenje posmatra samo sa nivoa stila koji vođa ima, u zavisnosti od situacije izazvane različitošću zaposlenika, dok se ostali

aspekti vođenja ne razmatraju. Takođe, u radu se ne istražuje učinkovitost škole kao institucije, nego se samo posmatra aspekt učinkovitosti vođenja.

Ograničenja ovog istraživanja u metodološkom smislu su: nereprezentativan uzorak, nedovoljno istraživanja ovog pristupa i nedovoljna ispitanost korištenog upitnika, kao i činjenica da istraživanje odražava mišljenje direktora o stilovima koje koriste, dok nije istraživani pogled nastavnika na ovu problematiku.

Validnost ovog istraživanja biće povećana triangulacijom. Triangulacija je upotreba više različitih, a nezavisnih mjerenja. U društvenim istraživanjima i istraživanjima u menadžmentu postoje tri različite kategorije koje obuhvataju triangulaciju teorija, podataka, istraživača i metodologija (Esterby, Thorpe & Lowe, 2004:177). U ovom radu je prisutna triangulacija metoda: metoda anketiranja, metoda kritičnog događaja i metoda intervjua. Cilj mi je bio prikupiti što više podataka što bi doprinijelo povećanju validnosti istraživanja. Jer, «triangulacija nije sama sebi cilj, nego je dosjetljiv način maksimiziranja količine prikupljenih podataka» (Esterby, Thorpe & Lowe, 2004:178). Na ovaj način sam željela povećati internu i eksternu validnost i pouzdanost */reliability/* istraživanja i učiniti rezultate istraživanja uvjerljivim i pouzdanim */trustworthy/* (Merriam, 1998:198-219).

### **6.3 Analiza istraživanja**

#### **6.3.1 *Uticaj fleksibilnosti na učinkovitost vođenja***

Istraživanje (*LASI* ili *LEAD* istraživanje) je izvršeno na osnovu Hersey Blanchard-ovog upitnika (u Bass, 1990:490) koji se sastoji od 12 različitih situacija i ponuđene su po četiri mogućnosti za djelovanje za svaku od njih. Cilj je utvrditi koji je nivo «prilagodljivosti» i «učinkovitosti» u načinu vođenja ispitanika.

U tabeli 6.1 predstavljen je Hersey Blanchardov upitnik, a u tabelama 6.2 i 6.3, te na slici 6.1 je pokazano na koji način mjerimo i predstavljamo rezultate ovog anketnog istraživanja, odnosno utvrđuje nivo «prilagodljivosti» i «učinkovitosti» u načinu vođenja ispitanika.

Tabela 6.1 Hersey Blanchardov upitnik

Situacija	Alternativne akcije
1. Vaši podređeni ne odgovaraju u posljednje vrijeme na vaše prijateljsko konverziranje i očiglednu brigu za njihovu dobrobit. Njihovi rezultati rada su lošiji nego prije.	A) Naglasićete korištenje jednakih procedura i potrebu za ispunjavanjem zadataka. B) Bićete dostupni za razgovor, ali nećete navaljivati. C) Razgovaraćete s podređenim zaposlenicima i postaviti ciljeve. D) Namjerno nećete intervenirati
2. Uočljivi rezultati rada vaše grupe se poboljšavaju. Potrudili ste se da su svi njeni članovi svjesni svojih uloga i normi.	A) Angažirat ćete se u smislu prijateljske interakcije, ali ćete osigurati da svi članovi budu svjesni svojih uloga i normi. B) Nećete poduzimati konačnu akciju C) Učiniti ono što možete da bi se članovi grupe osjećali važnim i uključenim D) Naglasićete važnost rokova i zadataka
3. Članovi vaše grupe ne mogu da riješe problem sami. Vi biste ih obično ostavljali da se sami bave situacijom. Grupni rezultati rada i međuljudski odnosi su bili dobri.	A) Uključite cijelu grupu i zajedno riješiti B) Pustite samu grupu da to riješi. C) Djelujete brzo i odlučno na rješavanju D) Ohrabrite grupu da radi na problemu i dostupni ste za razgovor
4. Razmatrate veću promjenu. Vaši podređeni imaju iza sebe vrlo dobre rezultate. Oni razumiju potrebu za promjenom.	A) Dopustit ćete uključivanje grupe u razvoj promjene B) Najavićete promjene i zatim ih implementirati uz pažljivu superviziju C) Pustićete grupu da formulira svoj sopstveni pravac djelovanja D) Inkorporirat ćete preporuke grupe, ali ćete vi usmjeravati promjenu.
5. Rezultati rada vaše grupe pogoršavali su se tokom posljednjih mjeseci. Članovi nisu zainteresirani da ostvare ciljeve. Redefiniranje uloga je u prošlosti pomagalo. Njima je potrebno stalno podsjećanje da svoje zadatke urade na vrijeme	A) Pustićete grupu da formulira svoj sopstveni pravac djelovanja B) Inkorporirat ćete preporuke grupe, ali ćete se brinuti da se ciljevi ostvare C) Redefinirat ćete ciljeve i pažljivo nadzirati D) Dozvolićete uključenje grupe u određivanje ciljeva, ali nećete navaljivati.
6. Došli ste kao novi rukovodilac u situaciju u kojoj postoji efikasno odvijanje aktivnosti. Prethodni rukovodilac je bio strog. Želite održati produktivnu situaciju, ali biste istovremeno željeli humanizirati okruženje.	A) Učiniti ono što možete da bi se članovi grupe osjećali važnim i uključenim B) Naglasićete važnost rokova i zadataka C) Namjerno nećete intervenirati D) Uključit ćete grupu u donošenje odluke, ali ćete se pobrinuti da se ciljevi ostvare.
7. Razmatrate veće promjene u strukturi vaše organizacije. Članovi grupe su sugerirali koje su promjene potrebne. Grupa je u svakodnevnim aktivnostima demonstrirala fleksibilnost.	A) Definiraćete promjenu i pažljivo vršiti superviziju B) Ishodovat ćete odobrenje grupe za vršenje promjene i dopustiti članovima da organiziraju implementaciju C) Bićete spremni da načinite preporučene promjene, ali ćete sačuvati kontrolu prvođenja D) Izbjegavat ćete konfrontaciju i ostaviti stvari takve kakve jesu

<p>8. Rezultati rada grupe i međuljudski odnosi su dobri. Vi se osjećate pomalo nesigurni u ulozi vođe grupe</p>	<p>A) Pustićete grupu da nastavi samostalno raditi          B) Razgovarat ćete o situaciji s grupom i potom inicirati neophodne promjene          C) Učinit ćete korake da bi upravljali radom podređenih na dobro definiran način          D) Pazit ćete da ne povrijedite odnos nadređeni – podređeni pretjerujući s naredbama</p>
<p>9. Vaš nadređeni vas je imenovao za šefa grupe za određeni zadatak koji je trebalo obaviti davno prije – rok za davanje preporuke o potrebnoj promjeni je prošao. Grupi nisu jasni ciljevi zadatka. Mnogi nisu prisustvovali sastancima redovno. Sastanci su se pretvarali u neobavezna druženja. Moguće je da oni znaju kako bi trebalo riješiti problem</p>	<p>A) Pustićete da to grupa razriješi          B) Inkorporirat ćete preporuke grupe, ali ćete se brinuti da se ciljevi ostvare          C) Redefinirat ćete ciljeve i pažljivo vršiti superviziju          D) Dozvolit ćete uključenje grupe u određivanje ciljeva, ali nećete navaljivati</p>
<p>10. Vaši podređeni, obično sposobni za preuzimanje odgovornosti, ne korespondiraju odgovarajuće na vaše nedavno redefiniranje normi</p>	<p>A) Dopustit ćete uključenje grupe u redefiniranje normi, ali nećete navaljivati          B) Redefinirat ćete norme i pažljivo vršiti superviziju          C) Izbjegavaćete konfrontaciju i nećete vršiti pritisak          D) Inkorporirat ćete preporuke grupe, ali ćete se postarati da se ostvare nove norme</p>
<p>11. Unaprijeđeni ste na novi položaj. Prethodni rukovodilac nije se uključivao u stvari grupe. Grupa je adekvatno radila na ostvarenju zadataka i uputstava. Međusobni odnosi u grupi su dobri.</p>	<p>A) Učinit ćete korake da bi upravljali radom podređenih na dobro definiran način          B) Uključit ćete podređene u donošenje odluka i podržati dobre prijedloge          C) Razgovarat ćete o dosadašnjim rezultatima rada grupe i zatim istražiti potrebu za novom praksom          D) Nastavit ćete s praksom da puštate grupu da samostalno radi</p>
<p>12. Nedavno ste informirani da postoje neke unutrašnje teškoće među podređenima. Grupa ima izvanredne dosadašnje rezultate. Članovi grupe su efektivno nastavili ispunjavati širok spektar ciljeva. Oni su radili harmonično tokom protekle godine. Svi su dobro kvalificirani za obavljanje posla.</p>	<p>A) Pokušaćete da ponudite rješenje i istražiti potrebu za novim procesom          B) Pustićete članove grupe da to sami riješe          C) Djelovat ćete brzo i odlučno na korigiranje situacije i njeno preusmjeravanje          D) Bićete dostupni za razgovor, ali budite oprezni da ne povrijedite odnos podređeni – nadređeni</p>

Izvor: Bass (1990:490)

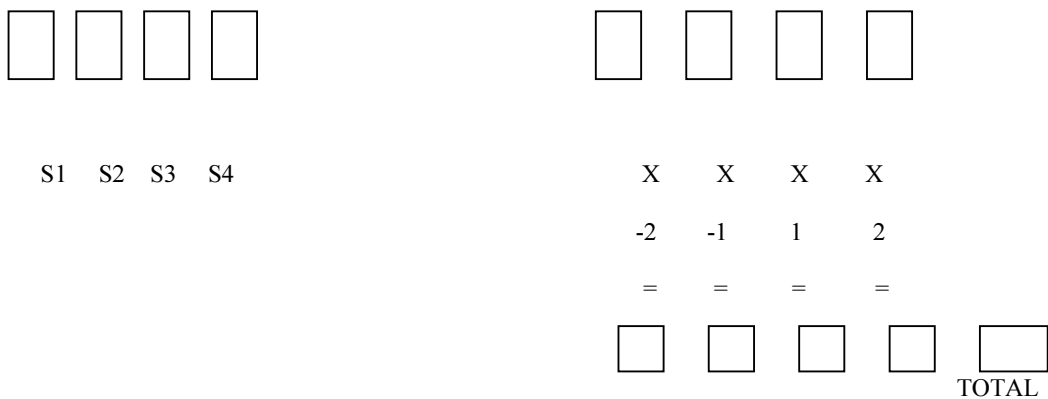
Tabela 6.2 Korištenje različitih stilova-prilagodljivost

	S1	S2	S3	S4	
B R O J  S I T U A C I J E	1.	A	C	B	D
	2.	D	A	C	B
	3.	C	A	D	B
	4.	B	D	C	A
	5.	C	B	D	A
	6.	B	D	A	C
	7.	A	C	B	D
	8.	C	B	D	A
	9.	C	B	D	A
	10.	B	D	A	C
	11.	A	C	B	D
	12.	C	A	D	B

Tabela 6.3 Učinkovitost vođenja

	-2	-1	+1	+2	
B R O J  S I T U A C I J E	1.	D	B	C	A
	2.	B	D	C	A
	3.	C	B	A	D
	4.	B	D	C	A
	5.	A	D	B	C
	6.	C	A	B	D
	7.	A	C	D	B
	8.	C	B	D	A
	9.	A	D	B	C
	10.	B	C	A	D
	11.	A	C	D	B
	12.	C	A	D	B

Slika 6.1 Predstavljanje rezultata istraživanja – prilagodljivost i postignuta učinkovitost





U skladu sa teorijskim pristupom situacijskom vođenju (Koren, 1999; Tavčar, 2002; Wehrich i Koontz, 1994; Možina, 2002; Yukl, 1998; Bass, 1990; Northouse, 2001; Stoner i Freeman, 1992; Peak Experiences' Resources, 2004; Dedić, 1997) prilagodljivost podrazumijeva sposobnost i spremnost vođe da koristi navedena 4 stila vođenja (Koren, 1999; Northouse, 2001; Peak Experiences' Resources, 2004; Blanchard, Zigarmi, 1995; Bennett, 1997; Doyle i Smith, 2001) u skladu sa zahtjevima situacije u kojoj se nađe. Upotrijebljeni stil vođenja treba da omogući što veću učinkovitost vođenja škole u uslovima stalnih promjena, koje stvaraju niz različitih pritisaka od strane unutrašnjih i vanjskih *stakeholdersa* (Goddard, 2003, Day, 2003, Harris, 2002, West-Burnham, 1997, Everard i Morris, 1996, Erčulj i Koren, 2003). Ovaj upitnik naglasak stavlja na prilagođavanje stila vođenja sposobnostima i zrelosti sljedbenika (Robbins, 1998; Owens, 1998; Beare, Caldwell i Millikan, 1997; Middlewood i Lumby, 2003; Drucker, 2003; Blanchard, 2005; Evans, 2001; Shields i Sayani, 2005; Blanchard, Zigarmi, 1995; Mullins, 2005) i postizanju što veće učinkovitosti vođenja primjenom stila koji je primjeren datoj situaciji.

Analizirajući navedeni upitnik možemo zaključiti da:

- korištenjem stila 1 postizemo najveću učinkovitost u situacijama 1, 5, 9
- korištenjem stila 2 postizemo najveću učinkovitost u situacijama 2, 6, 10
- korištenjem stila 3 postizemo najveću učinkovitost u situacijama 3, 7, 11
- korištenjem stila 4 postizemo najveću učinkovitost u situacijama 4, 8, 12.

Cilj istraživanja je da pokaže da vođa koji je spreman prilagoditi se svakoj situaciji mora koristiti sva četiri stila vođenja, a da učinkovitost vođenja zavisi od procjene vođe i od njegove sposobnosti da u određenoj situaciji primijeni najučinkovitiji stil vođenja.

Koren (1999) je pretpostavio da bi u obrazovanju mogli biti dominantni stilovi 3 i 4 zbog visoke stručnosti sljedbenika, koja bi trebala voditi visokoj osposobljenosti i visokoj pripravnosti za posao.

Rezultati anketnog istraživanja su prikazani u tabelama koje slijede, a utvrđeni su na osnovu datih parametara za analizu prikazanih u tabelama 6.2 i 6.3.

**Tabela 6.4** Analiza anketnog istraživanja – prilagodljivost

ISPITANIK	STIL 1	STIL 2	STIL 3	STIL 4	UČINKOVITOST
1.	5	6	1	0	4
2.	3	6	2	1	7
3.	2	8	1	1	7
4.	3	1	5	3	18
5.	0	6	4	2	16
6.	1	5	5	1	4
7.	1	7	3	1	7
8.	3	4	3	2	0
9.	1	9	0	2	10
ZBIRNO	19	52	24	13	0-18

Legenda tabele:

STIL 1 – direktivan stil (vođa je visoko usmjeren na zadatke, a nisko na odnose)

STIL 2 – poučavanje (vođa je visoko usmjeren i na odnose i na zadatke)

STIL 3 – podržavajući ili sudjelujući stil (vođa je visoko usmjeren na odnose, a nisko na zadatke)

STIL 4 – delegirajući stil (vođa je nisko usmjeren i na odnose i na zadatke)

Vođa mora biti sposoban da prilagodi svoj stil vođenja okolnostima, mora biti sposoban koristiti sva četiri stila vođenja, ali i da odabere stil vođenja koji je u datom momentu u organizaciji koju vodi najučinkovitiji. Na osnovu rezultata istraživanja možemo zaključiti da to ne moraju biti svi stilovi vođenja, nekada odgovarajuće korištenje samo nekih od njih može voditi visokoj učinkovitosti. Ispitanik koji je prema postignutoj učinkovitosti na drugom mjestu (učinkovitost – 16), koristio je tri stila vođenja. Stil 1, uopšte nije korišten, ali je visoka učinkovitost postignuta odgovarajućim korištenjem ostala tri stila vođenja. S druge strane, ispitanik koji je pokazao najveću fleksibilnost i podjednako koristio sva četiri stila vođenja, postigao je najmanju učinkovitost (0), jer sa stanovišta učinkovitosti nije odabrao odgovarajući stil vođenja u

određenoj situaciji.

Zaključak koji mi se nameće na osnovu ovakvih rezultata jeste da fleksibilnost vođe ne mora uvijek voditi učinkovitosti, jer je situacijski pristup vođenju vrlo zahtjevan u odnosu na sposobnosti, znanje i iskustvo koje vođa mora imati da bi na pravi način mogao procijeniti pojedine situacije.

Rezultati anketnog istraživanja izdvojili su stil 2 kao dominantan među anketiranim direktorima, zatim stilovi 3 i 1 i na kraju stil 4 kao najmanje zastupljen. Rezultate prve faze istraživanja u ovom momentu neću detaljnije obrazlagati, nego ću razloge ovakvog stanja u BH školama tražiti pri analizi podataka prikupljenih u drugim fazama ovog istraživanja.

Pored utvrđivanja fleksibilnosti u korištenju različitih stilova, ovaj upitnik nudi i mogućnost utvrđivanja učinkovitosti odabranog stila u datoj situaciji. Tako su ponuđene mogućnosti za djelovanje rangirane sa stanovišta učinkovitosti od – 2, za postignutu najmanju učinkovitost vođenja u datoj situaciji, preko – 1 i +1 do + 2 za odabranu mogućnost za djelovanje koja je u datoj situaciji najučinkovitija (pogledati tabelu 6.3)

**Tabela 6.5** – Analiza anketnog istraživanja – učinkovitost

ISPITANIK	Učinkovitost odabranog stila vođenja po datim situacijama				POSTIGNUTA UČINKOVITOST (ukupno)
	-2	-1	1	2	
1.	3	2	2	5	4
2.	2	2	3	5	7
3.	0	5	2	5	7
4.	0	1	3	8	18
5.	0	1	5	6	16
6.	1	4	4	3	4
7.	1	3	4	4	7
8.	1	6	2	3	0
9.	1	2	4	5	10
ZBIRNO	9	26	29	44	0-18

Objašnjenje tabele: Podaci prikazani u tabeli 6.5 nam pokazuju u koliko situacija je svaki ispitanik odabrao način za djelovanje, odnosno stil vođenja koji je najučinkovitiji (+2), u koliko situacija je odabrao manje učinkovite mogućnosti rangirane sa 1 ili - 1 i u koliko situacija je postigao najmanju moguću učinkovitost od - 2. Cilj ovog tabelarnog pregleda je da utvrdimo koliko je puta svaki od ispitanika koristio stil koji je najučinkovitiji u datoj situaciji.

Sumiranjem rezultata dobijenih u upitnicima mogući raspon učinkovitosti je od -24 - 24. U tabeli 6.4 možemo vidjeti da je raspon učinkovitosti u ispitivanoj grupi 0 - 18. U tabeli 6.5 je prikazan pregled učinkovitosti za odabrane stilove vođenja u različitim situacijama od strane anketiranih direktora, utvrđenih na osnovu datih podataka za analizu koji su prikazani u tabeli 6.3.

Iz tabele 6.5 možemo zaključiti da je, od strane ispitanika, najviše puta upotrijebljen stil koji nosi najveću učinkovitost, što može ukazati na to da direktori srednjih škola vode računa o specifičnostima ljudi koje vode i uspijevaju prilagoditi svoj stil vođenja i postići maksimalnu učinkovitost. Međutim, iako je maksimalana učinkovitost postignuta najviše puta, ipak ne smijemo zanemariti činjenicu da je to u svega 44, od mogućih 108 situacija (9 ispitanika po 12 situacija) i ako posmatramo na takav način i nije postignut optimističan rezultat. U nastavku istraživanja pokušati ću utvrditi razloge ovakvom stanju, kao i mogućnosti poboljšanja.

### **6.3.2 Odnos vođe i sljedbenika – analiza kritičnog događaja**

Analiza kritičnih događaja pokazuje da većina direktora teži održati dobre odnose sa zaposlenicima, što potvrđuje dominantnost stilova 2 i 3 među rezultatima anketiranja. Među situacijama u kojima su djelovali na uobičajen način direktori su, između ostalog, naveli sledeće primjere.

»U momentu kada profesor ostaje bez norme časova, preduzimam sve aktivnosti da taj profesor dobije «višak» časova u drugim školama«.

Direktor vodi računa o potrebama zaposlenika za kojim prestaje potreba u okviru škole koju vodi. Primjer pokazuje pozitivan odnos vođe i orjentiranost na odnose.

»Radnik mi je dva puta uzastopno kasnio na posao, a da mi se nije javio, pa sam ga pozvao na razgovor i samo sam ga pitao da li postoji način da se on javi pretpostavljenom i da li ja kao pretpostavljeni kasnim na posao. Uz izvinjenje je rekao da bez obzira na uzroke kašnjenja neće se više ponoviti ovakav način i prijestup po kom je on postupio ne javivši se.«

Direktor je orjentisan na zadatke, ali nastali problem pokušava riješiti ne narušavajući odnose i zaposlenik to prihvata. Vođa problem rješava ponašanjem koje je visoko orjentisano na zadatke i visoko orjentisano na odnose.

»Kada smo razgovarali o pravcu i odredištu stručne nastavničke ekskurzije, bilo je različitih prijedloga. Pošto se nismo mogli na sjednici Nastavničkog vijeća dogovoriti, zahtijevao sam da ja odredim pravac i odredište, uz obećanje da ću uzeti u obzir sve što je relevantno, a vezano za taj projekat.«

Pokušaj participativnog odlučivanja koje nije bilo moguće u potpunosti primijeniti, pa direktor odlučuje sam uzimajući u obzir mišljenje zaposlenika i ostalih činjenica relevantnih za donošenje konačne odluke.

Analizirajući događaje u kojima su direktori reagovali na način koji je za njih neuobičajen, zaključujem da su direktori srednjih škola svjesni potrebe korištenja različitih stilova vođenja u različitim situacijama. Slijede primjeri koje su direktori naveli u drugoj fazi ovog istraživanja.

»Zbog stalnog kašnjenja na posao, izricanje javne opomene (veoma nerado se nađem u toj ulozi).«

Vođa nerado koristi direktivan stil, ali je situacija to zahtijevala – situaciju je odredio sam zaposlenik svojim neodgovornim odnosom prema obavezama.

»Radnica je sama sebi uzela za pravo da unaprijed naradi sate, a da ne konsultira pedagoga i mene, pa je potom odsustvovala dva dana. Nakon njenog povratka pokrenuo sam rad disciplinske komisije, da ispita razloge takvog ponašanja profesorice. Nakon saznanja da je trebala da izvrši neke zdravstvene preglede i pretrage, preuzeo sam slučaj od Komisije i ukorio sam je samo zbog ne javljanja pretpostavljenom na vrijeme ako želi izostati sa posla.«

Primjer pokazuje specifičnosti rada sa ljudima i da ponekad neki lični razlozi mogu

odrediti reakciju zaposlenika, a da direktora dovedu u situaciju u kojoj je teško procijeniti na koji način djelovati.

»Na sjednicama Odjeljenskih vijeća zaključivane su ocjene na prijedlog predmetnih nastavnika i bilo je dosta učenika koji bi prema tim prijedlozima gubili godinu zbog tri slabe ocjene. Zahtijevao sam od članova odjeljenskih vijeća da daju nove prijedloge, prema kojim bi samo ekstremni slučajevi gubili godinu i insistirao na tome i pored njihovog negodovanja«.

Situacija opisana od strane direktora ukazuje na složenost odnosa unutar škole i na pritiske različitih interesnih grupa kojima je direktor škole izložen u svom radu (Bush, 2003; Bush i West-Burnham, 1994; Everard i Morris, 1996; Day, 2003; Fullan i Hargreaves, 1992). Često su ti različiti pritisci uzrok tome da direktor ne može biti usmjeren samo na odnose sa zaposlenicima, nego mora insistirati na rješenjima koja ih mogu dovesti u pitanje. Različitost situacija u kojima se može naći u svom radu od direktora traži potpunu posvećenost poslu, stalno praćenje i rad sa svim učesnicima u procesu obrazovanja. Neophodno je stalno istraživati, s ciljem utvrđivanja razloga koji utiču na trenutno stanje i dovode do problematičnih situacija. Da bi mogao odgovoriti svim zahtjevima unutar škole i iz okruženja direktor mora biti stalno uključen u programe profesionalnog razvoja iz oblasti menadžmenta, što će potvrditi i nastavak istraživanja.

Situacija koja slijedi, takođe, ukazuje na slične probleme, ali i na činjenicu da različiti ljudi zahtijevaju različit pristup.

»Nakon više primjedbi od strane roditelja da njihovo dijete uredno vraća knjige u školsku biblioteku, a da ga ipak bibliotekarka stalno upozorava da knjige nije vratio – razgovarala sam s njom o neažurnosti, koja proizvodi reakcije učenika i roditelja. Bibliotekarka je, povrijeđene sujete, drsko reagovala uz obrazloženje da uredno vodi evidenciju. Obzirom da njeno drsko ponašanje nije prestajalo ni nakon niza upozorenja, rekla sam da izađe iz kancelarije, na način koji do sada nikad nisam primjenjivala«.

Reakcija direktora u opisanoj situaciji mogla bi biti predmetom različitih diskusija, odobravanja ili ne, ali smatram da ponovo ukazuje na potrebu stalne edukacije iz oblasti rada sa ljudima (*human resource management*). Sticanje novih znanja iz ove oblasti,

direktoru bi omogućilo da se lakše prilagodi različitim situacijama i odabere odgovarajući način rada sa ljudima koje vodi, zavisno od njihove poslovne i psihološke zrelosti. Edukacija iz oblasti rada sa ljudima za direktora škole je najbitnija, jer su ljudi glavni resurs sa kojim on radi.

Možemo reći da je Korenova (1999) pretpostavka djelimično potvrđena. Zaposlenici u školama su visoko pripremljeni za posao, imaju stručno znanje što ukazuje na visoku stručnu zrelost. Međutim, navedeni primjeri ukazuju da nedostatak psihološke zrelosti, odnosno izgrađenog odnosa prema obavezama i radnim zadacima, onemogućava značajnije korištenje stila 4 – delegiranje, gdje je prisutna niska usmjerenost vođe i prema zadacima i prema odnosima.

Reforma obrazovnog sistema mijenja ulogu nastavnika, pred direktora škole postavlja nove zahtjeve i utiče na njegov odnos prema zaposlenicima. Izmijenjeni uslovi izazvani reformom obrazovanja opisani su kao kritični događaj od strane direktora srednje škole:

»Želio sam promjene u obrazovnom sistemu. Uključili smo se u EUVET program za reformu stručnog obrazovanja. Uspjeli smo izvršiti modernizaciju u nastavnom procesu: Izrada novih nastavnih planova i programa po modularnoj metodologiji, primijene novih metoda učenja i ocjenjivanja učenika, opremanje škole savremenih nastavnim sredstvima, izrada priručnika – skripti za stručne predmete i edukacija nastavnog kadra. Ocjena Evropske komisije veoma visoka, dobijen certifikat u vidu pečata koji se stavlja na diplome, a koje su priznate u zemljama Evropske unije. Hrabro i sa puno energije sam ušao u ovu aktivnost. Formirao sam tim nastavnika sa jasnim zadacima i rokovima za pojedine faze rada. Većina nastavnika je prihvatila promjene i uložila veliki trud da se zadaci i ciljevi ostvare što me čini veoma ponosnim i zadovoljnim.«

Promjene utiču na neophodnost aktivnog uključivanja nastavnika u kreiranje obrazovne politike, ali direktor škole često mora davati dodatna pojašnjenja i usmjeravati rad zaposlenika. Otpor promjenama može biti razlog različitom pristupu, različitim ljudima i korištenju različitih stilova vođenja, što je direktor škole i naveo opisujući događaj u kojem nije reagovao na uobičajen način:

»Određen broj nastavnika nije odmah pokazao značajniji interes za promjene, pa i pored stalnih razgovora, tolerancije i strpljivosti morao sam primjeniti neke mjere koje nisu tipične za moj način rada i rukovođenja.«

Navedeni primjeri pokazuju da vođe u školama nerado koriste direktivan stil, ali ga primjenjuju kad situacija to zahtijeva. Situaciju može odrediti sam zaposlenik svojim neodgovornim odnosom prema obavezama ili neke druge okolnosti.

### 6.3.3 *Različit pristup, različitim ljudima*

U suštini Hersey Blanchardovog modela vođenja je prilagođavanje stila vođenja psihološkoj i poslovnoj zrelosti zaposlenika (Bennett, 1997:183; Yukl, 1998, Coffey, Curtis i Hunsaker, 1994:302, Mullins, 2005:301, Stoner i Freeman, 1992, Robbins, 1998:358, Možina, 2002, Hersey i Blanchard, 1982). Metodom intervjua pokušala sam doći do podataka koji bi produbili dosadašnja saznanja i pokazali koliko su direktori škola svjesni gore navedenih razlika među zaposlenicima i koliko su spremni tome prilagoditi svoj stil vođenja.

Zastupljenost svih stilova vođenja kod ispitanika ukazuje na činjenicu da su svjesni da primjena jednog načina vođenja nije uvijek moguća i da je neophodno prilagođavati se različitim situacijama. Međutim, upotreba najučinkovitijeg stila vođenja je još uvijek upitna i upućuje na neophodnost dodatne edukacije direktora škola iz ove oblasti. Potreba dodatne edukacije potvrđena je i izjavom jednog od intervjuisanih direktora, koji je kao faktore koji utiču na uspješnost vođenja škole naveo:

«edukacija direktora, sigurnost okruženja, pravilno odabrani stil, koji odgovara datoj situaciji, zadovoljstvo zaposlenika, demokratičnost.»

Iz ove izjave možemo zaključiti da je ovaj direktor škole usmjeren ka odnosima (*»zadovoljstvo zaposlenika, demokratičnost«*), što potvrđuje rezultate dobijene anketiranjem, gdje su se kao dominantni stilovi izdvojili oni u kojima je visoko izražena usmjerenost ka odnosima.

Intervjuisani direktori ističu problem *»gotovo stroge centralizacije«* koja umanjuje autonomiju škole i ograničava ulogu direktora. Uticaji iz okruženja bitno utiču i na odnose unutar škole, a samim tim i na način vođenja:

»Reformom obrazovanja pred zaposlene u obrazovanju se postavljaju



novi zahtjevi, iako se u školskom okruženju ne stvara povoljnija klima koja bi doprinijela njihovoj većoj motivisanosti. Obrazovanje se i dalje posmatra kao javni trošak, a ne kao javna investicija, neadekvatan sistem finansiranja, kao i neusaglašeno zakonodavstvo na različitim nivoima vlasti (državni, federalni, kantonalni) uzrok su nesigurnosti i nedovoljne motivisanosti«.

»Na promjenu mog uobičajenog načina vođenja moglo bi uticati saznanje da uposlenici nisu zadovoljni načinom vođenja i neuspješna škola.« Pored zadovoljstva ljudi koje vodi vidi se da i uspješnost realizacije zadataka, odnosno uspješnost škole može biti razlog prilagođavanja stila vođenja, što ukazuje na visoku usmjerenost ka odnosima i visoku usmjerenost ka zadacima - primjenu stila 2, kada situacija to zahtijeva. Ispitanik teži delegirajućem stilu, koji podrazumijeva maksimalno učešće zaposlenika u odlučivanju, jer govoreći o svom odnosu prema zaposlenicima on ističe »demokratsko uvažavanje u svim segmentima, visok nivo tolerancije i uvažavanja mišljenja«. Direktor ističe da je njegov uobičajeni način vođenja »demokratski«, ali da »različitost situacije zahtijeva i različit pristup«.

Neki od razloga za visoku zastupljenost stila 2 među direktorima srednjih škola u Bosni i Hercegovini nalaze se u sjedećoj izjavi jednog od intervjuisanih direktora:

»Uvođenje novih nastavnih metoda, veće uključivanje roditelja i lokalne zajednice u rad škole i drugi reformski procesi, povremeno stvaraju potrebu da obrazložem svoje odluke i nudim detaljnija objašnjenja vezana za zadatke koje treba izvršiti«.

Prilikom razgovora sa direktorima škola, u njihovim izjavama su najčešće korišteni izrazi »zajednički«, »timski«, ali je i istaknuta potreba »različitog pristupa, različitim ljudima« (Drucker, 2003; Evans, 2001; Blanchard, Zigarmi, 1995) u školama.

»Moj odnos prema zaposlenicima je individualan, ovisi od potreba, ali i realnih mogućnosti zaposlenika. Delegiram im zadatke, nadležnosti i ovlaštenja u skladu sa njihovim mogućnostima. Prethodno se lično uvjerim u motivisanost i želju saradnika za određeni posao, te njihovu spremnost za preuzimanje odgovornosti.«

Direktori su svjesni da je uspješnost njihovog vođenja škole zavisna od mogućnosti,

sposobnosti i voljnosti ljudi koje vode, što je u osnovi Hersey Blanchard-ovog modela vođenja (Bennett, 1997; Yukl, 1998; Tavčar, 2002; Bass, 1990; Stoner i Freeman, 1992; Northouse, 2001). Pored dodatnog obrazovanja za direktore škola istaknuta je i potreba za stalnom edukacijom zaposlenika.

»Potrebno je permanentno i masovno educirati sve zaposlenike. Školu pretvoriti u »učuću organizaciju« i više koristiti raspoložive vlastite resurse za promoviranje timskog rada. Zaposlenike učiniti odgovornim za vlastitu i budućnost škole u cjelini. Rezultate dobre obrazovne prakse u školi, ali i izvan škole, primijeniti za cjelinu organizacije.«

Neophodno je razvijati nastavnike u pravcu proširenog profesionalizma (Berg, 2002; Vlahović, 2001), što će stvoriti osnovu za veću mogućnost delegiranja u školama.

Razumijevanje kompleksnosti vodi većem delegiranju, većoj autonomiji organizacionih jedinica i davanju ovlaštenja saradnicima da preduzimaju mjere na osnovu svog prosuđivanja u okviru općih smjernica. (Tavčar, 2002)

»Jako značajno je upotpunjavanje, osposobljavanje, obrazovanje zaposlenih. Pored kvaliteta kao vrijednosti i norme zaposleni trebaju oruđa, spretnosti, znanje i ponašanje i to ne samo o kvalitetu. Uspješno i učinkovito komuniciranje je jedna od ključnih postavki, da škola komunicira sa svjim korisnicima, roditeljima, sa okolinom, zaposleni među sobom.« (Trnavčević, 2000)

Nastavnici predstavljaju vezu u prenošenju znanja, vještina i vrijednosti. Oni će biti sposobni da ispune svoje obrazovne namjere, ako su i dobro pripremljeni za profesiju i sposobni da utvrde i poboljšaju svoj doprinos kroz cjeloživotno učenje. Dugoročni profesionalni razvoj je neophodan za sve nastavnike da održe korak sa promjenama i obnove svoja znanja, vještine i vizije za dobro poučavanje. Prirodno je da nastavnici uče tokom cijele svoje karijere, međutim, učenje samo iz svog iskustva će, u načelu, ograničiti njihov razvoj. Razmišljnje nastavnika i njihov rad biće rezultat međusobnog dejstva između njihove životne historije i njihove tekuće faze razvoja, učionice i školskog okruženja, kao i šireg socijalnog i političkog konteksta u kojima oni rade (Day, 1999).

Očigledna je kompleksnost nastavničkog poziva i brojna, ponekad i kontradiktorna, očekivanja koja pred njih postavljaju učenici kao direktni korisnici obrazovnih usluga,

kao i ostali učesnici u obrazovnom procesu. Zbog toga uspješnost vođenja, kao jedan od uslova za dostizanje i stalnog poboljšanja kvaliteta rada škole, ostaje otvoreno pitanje, na koje ne postoji samo jedan ispravan odgovor. Lawton (1999), takođe, ističe kompleksnost škole kao organizacije, navodeći bitne preduslove za efektivnu školsku kulturu:

1. jasni i zajednički identificirani ciljevi;
2. sudjelujuće planiranje, delegiranje u odlučivanju i kolegijalan rad u okviru ekperimentiranja i evaluacije;
3. pozitivno vođenje u iniciranju i građenju poboljšanja;
4. stabilnost osoblja;
5. strategija kontinuiranog razvoja osoblja zavisno od pedagoških i organizacionih potreba svake škole;
6. radeći da pažljivo planirani i koordinirani kurikulum osigura dovoljno mjesta za svakog studenta da stekne suštinsko znanje i vještine;
7. visok nivo roditeljske uključenosti podrške;
8. traženje i prepoznavanje širih vrijednosti bitnih za školu više nego onih pojedinačnih;
9. maksimalno korištenje vremena za učenje;
10. aktivna i pouzdana podrška odgovornih obrazovnih vlasti.

Ovih deset karakteristika školske kulture moraju biti posmatrane i poboljšavane kao cjelina i unutar i izvan škole, jer će jedino tako rezultirati boljom školom. Smatram da direktor škole, koji želi uspješno voditi, ne smije zanemariti niti jednu od navedenih karakteristika školske kulture. Većina od navedenih karakteristika se odnosi na ljude koje on vodi, što je u skladu sa Hersey Blanchardovim modelom vođenja, ali to nikako ne umanjuje bitnost uticaja iz okruženja – roditelji, obrazovne vlasti.

Neophodno je stalno istraživati i prilagođavati svoj način rada zahtjevima korisnika, a istraživanje je pokazalo da su ovi zahtjevi podložni stalnim promjenama. Ulogu direktora škole vidim u stalnom podsticanju aktivnosti koje će doprinijeti međusobnom razumijevanju i stvaranju pozitivne klime u školi koja će doprinijeti lakšem prilagođavanju različitim uticajima iz okruženja.

Programom profesionalnog razvoja u školama moraju biti obuhvaćeni svi, zaposlenici i direktor, jer jedino tako mogu biti obezbijeđeni uslovi za uspješno vođenje škole, koji su prema izjavi jednog ispitanika:

1. »spremnost direktora i zaposlenika da zajednički kreiraju viziju razvoja škole,
2. spremnost direktora da delegira nadležnosti i ovlaštenja na zaposlenike;
3. spremnost zaposlenika da preuzmu odgovornost za svoju i budućnost škole.«

## 7 ZAKLJUČAK I IMPLIKACIJE ZA PRAKSU

Polazeći od teoretskih objašnjenja i ličnog iskustva, smatram da postoji niz ograničavajućih okolnosti, koje smanjuju mogućnost da se »slika« direktora škole kao uspješnog vođe gradi na »korištenju autokratske moći«. Pored uticaja roditelja, učenika, okoline, razlog ovakvom mom stavu je i profesionalizam pojedinaca, koji je u školi prisutan. Menadžment u organizacijama sa visoko izraženim profesionalizmom ne smije se jednostavno temeljiti na birokratskoj strukturi, nego mora voditi računa o stručnosti nastavnika kao pojedinca i različitih grupa unutar organizacije. Situacijsko vođenje pokušava da objasni efektivnost vođenja unutar konteksta situacije u kojoj se ono dešava. Situacijski pristup vođenju pretpostavlja da vođa mora djelovati na fleksibilan način, mora imati sposobnost da procijeni koji stil vođenja odgovara situaciji i biti sposoban da primijeni taj odgovarajući stil vođenja.

Različiti zahtjevi koji se pred direktora stavljaju unutar i izvan škole kao organizacije mogu ga dovesti u neugodan »sendvič« između često konfliktnih pritisaka. Zbog toga direktor škole mora imati sposobnost upravljanja brojnim tenzijama i dilemama koje proizilaze iz suprotstavljenih interesa grupa (Day, 2003) koje su aktivni učesnici u sistemu obrazovanja.

Model vođenja razvijen od Hersey i Blanchard-a je oblik situacijskog vođenja baziran na nivou »spremnosti« ljudi na koje vođa pokušava uticati. Spremnost je stepen do kojeg sljedbenici imaju sposobnost i volju da izvrše određeni zadatak. Hersey Blanchardov model vođenja je odabran kao predmet izučavanja u ovom radu, jer je visoko personaliziran. Ovaj model u svojoj osnovi ima ljude u organizaciji, a kako su ljudi najvažniji resurs u školama, smatrala sam da je primjeren za istraživanje među direktorima srednjih škola. Međutim, istraživanje je pokazalo da su uticaji iz vana značajni, da niz pritisaka iz okruženja umanjuje autonomiju škole i ograničava ulogu direktora. Ovakvi uticaji nisu obuhvaćeni Hersey Blanchardovim modelom. On ne obuhvata različitost situacija izazvanu pritiscima i promjenama u okruženju, nego samo različite situacije izazvane različitošću ljudi koje direktor vodi. S tim u vezi, istraživanje je pokazalo da je to ograničenje Hersey Blanchardovog modela vođenja, jer ne obuhvata vrlo bitne uticaje iz okruženja, naročito izražene u vrijeme intenzivnih promjena. Ovakve uticaje direktor, koji želi uspješno voditi, nikako ne smije zanemariti.

U okviru škole može postojati velika različitost među zaposlenicima u smislu

njihove poslovne i psihološke zrelosti, što stvara potrebu za različitim pristupom. Direktor škole vodi ljude različite poslovne zrelosti, radi sa ljudima sa različitim iskustvom i različitim nivoom motivisanosti.

Istraživanje je pokazalo da su direktori srednjih škola svjesni ovih razlika među ljudima i svjesni su neophodnosti svog prilagođavanja. Oni nerado koriste direktivan stil, ali ipak ga primjenjuju kad situacija to zahtijeva – najčešće takvu situaciju odredi sam zaposlenik svojim neodgovornim odnosom prema obavezama. Direktori škola, u svojim izjavama, najčešće koriste izraze »zajednički«, »timski«, ali je i istaknuta potreba »različitog pristupa, različitim ljudima«.

Po Blanchard-u i Hersey-u stil vođenja (S1-S4) mora biti usklađen sa nivoom razvoja sljedbenika (R1-R4) i vođa je taj koji se mora prilagoditi. Prihvatanjem pravog stila vođenja prilagođenog nivou razvoja sljedbenika, posao će biti urađen, odnosi izgrađeni i što je najvažnije nivo razvoja sljedbenika će rasti do R4. Međutim, istraživanje nije direktno pokazalo da direktori u obzir uzimaju različite razvojne nivoe i neophodnost različitog pristupa istom zaposleniku u različitim fazama njegovog profesionalnog razvoja.

Anketno istraživanje je kao dominantne izdvojilo stilove sa visoko izraženom usmjerenošću na odnose. Reformom obrazovanja pred zaposlene u obrazovanju se postavljaju novi zahtjevi, iako se u školskom okruženju ne stvara povoljnija klima koja bi doprinijela njihovoj većoj motivisanosti. Prema izjavama intervjuisanih direktora, obrazovanje se i dalje posmatra kao javni trošak, a ne kao javna investicija, neadekvatan sistem finansiranja, kao i neusaglašeno zakonodavstvo na različitim nivoima vlasti (državni, federalni, kantonalni) uzrok su nesigurnosti i nedovoljne motivisanosti među zaposlenicima.

Prema istraživanju, dominantan stil među ispitanicima u datim situacijama je stil 2, a odmah poslije njega dolazi stil 3.

Stil 2 odražava poučavanje, nadziranje, jer je visoko direktivan i visoko podržavajući, vođa takođe pokušava kroz dvosmjernu komunikaciju i socioemocionalnu podršku dati članovima grupe mogućnost učešća u odlučivanju, što doprinosi njihovoj zrelosti. Vođa još definiše uloge i zadatke, ali traži ideje i prijedloge od sljedbenika. Vođa pažljivo objašnjava razloge za odluke i traži razrješavanje pitanja koja stvaraju

sukobe. Podređeni su entuzijasti, ali nedovoljno sposobni da završe posao samostalno (Bennett, 1997:184).

Stil 3 odražava podršku. Vođa i članovi grupe učestvuju u odlučivanju kroz dvosmjernu komunikaciju i značajno susretljivo ponašanje od vođe, dok članovi grupe imaju sposobnost i znanje za izvršavanje zadatka. Vođa dijeli ideje i pokušava uključiti podređene u donošenje odluke. Vođa potpomaže i uzima učešće u odlučivanju, ali kontrola je sa sljedbenicima. Oni ne trebaju mnogo uputa jer imaju vještine, ali podrška je neophodna da podrži njihovo pouzdanje i motivaciju.

Visoka stručnost i profesionalizam zaposlenih u obrazovanju doprinose činjenici da su na drugom mjestu po zastupljenosti situacije u kojima direktor škole ima nisku usmjerenost ka zadacima, jer sljedbenici imaju sposobnost i znanje za izvršavanje zadatka. Međutim, anketno istraživanje je kao najzastupljeniji izdvojilo stil 2, sa visokom usmjerenošću ka zadacima i visokom usmjerenošću ka odnosima. U nastavku istraživanja, na osnovu analize kritičnih događaja i intervjua, zaključujem da bi razlog tome mogao biti uvođenje novih nastavnih metoda, veće uključivanje roditelja i lokalne zajednice u rad škole i drugi reformski procesi, koji povremeno stvaraju potrebu da vođa obrazlaže svoje odluke i nudi mogućnost pitanja i objašnjenja vezano za zadatke koje treba izvršiti.

Centralno pitanje koje proizilazi iz Hershey-Blanchardovog modela je trebaju li vođe mijenjati njihovo ponašanje i orijentaciju pokušavajući da odgovore zahtjevima situacije ili trebaju biti dosljedni svom stilu? Ako vođe prepoznaju da različite okolnosti pozivaju na različite akcije, da li rizikuju da budu okarakterisani kao nestalni i nepredvidivi? Mišljenja sam da ovo predstavlja osnovnu zamku primjene situacijskog modela vođenja. Primjena ovog modela od strane vođe koji nema dovoljno znanja i iskustva ili dovoljno osjećaja za kompleksnost problema i odnose sa zaposlenima, vodila bi više nedosljednosti u vođenju nego učinkovitosti. Iako se teoretski najveća učinkovitost postiže odgovarajućim korištenjem sva četiri stila vođenja, istraživanje je pokazalo da se u praksi može visoka učinkovitost vođenja postići i korištenjem samo tri stila vođenja i da visoka fleksibilnost ne mora uvijek voditi visokoj učinkovitosti (podaci u tabeli 6.4, poglavlje 6.3.1 – Uticaj fleksibilnosti na učinkovitost vođenja). Zaključak koji mi se nameće na osnovu ovakvih rezultata jeste da fleksibilnost vođe ne mora uvijek voditi učinkovitosti, jer je situacijski pristup vođenju vrlo zahtjevan u

odnosu na sposobnosti, znanje i iskustvo koje vođa mora imati da bi na pravi način mogao procijeniti pojedine situacije. Vođa mora biti sposoban da prilagodi svoj stil vođenja okolnostima, mora biti sposoban koristiti sva četiri stila vođenja, ali i da odabere stil vođenja koji je u datom momentu u organizaciji koju vodi najučinkovitiji. Na osnovu rezultata istraživanja možemo zaključiti da to ne moraju biti svi stilovi vođenja, nekada odgovarajuće korištenje samo nekih od njih može voditi visokoj učinkovitosti.

Istraživanje je pokazalo niz specifičnosti rada sa ljudima i da reakcije direktora u različitim situacijama mogu biti predmetom različitih diskusija, odobravanja ili ne, ali smatram da ukazuju na potrebu stalne edukacije iz oblasti rada sa ljudima (*human resource management*). Sticanje novih znanja iz ove oblasti, direktoru bi omogućilo da se lakše prilagodi različitim situacijama i odabere odgovarajući način rada sa ljudima koje vodi, zavisno od njihove poslovne i psihološke zrelosti. Edukacija iz oblasti rada sa ljudima za direktora škole je najbitnija, jer su ljudi glavni resurs sa kojim on radi. Različitost situacija u kojima se može naći u svom radu od direktora traži potpunu posvećenost poslu, stalno praćenje i rad sa svim učesnicima u procesu obrazovanja. Neophodno je stalno istraživati, s ciljem utvrđivanja razloga koji utiču na trenutno stanje i dovode do problematičnih situacija. Istraživanje je potvrdilo da direktor mora biti stalno uključen u programe profesionalnog razvoja iz oblasti menadžmenta da bi mogao odgovoriti svim zahtjevima unutar škole i iz okruženja.

Zastupljenost svih stilova vođenja kod ispitanika ukazuje na činjenicu da su svjesni da primjena jednog načina vođenja nije uvijek moguća i da je neophodno prilagođavati se različitim situacijama. Međutim, upotreba najučinkovitijeg stila vođenja je još uvijek upitna i upućuje na neophodnost dodatne edukacije direktora škola iz ove oblasti.

Rezultati istraživanja pokazuju da direktori srednjih škola teže delegirajućem stilu, koji podrazumijeva maksimalno učešće zaposlenika u odlučivanju, jer govoreći o svom odnosu prema zaposlenicima ističu visok nivo tolerancije i uvažavanja mišljenja. Zaposlenici u školama su visoko pripremljeni za posao, imaju stručno znanje što ukazuje na visoku stručnu zrelost. Međutim, kritični događaji ukazuju da nedostatak psihološke zrelosti, odnosno nedovoljna motivisanost i nedovoljno izgrađen odnos prema obavezama i radnim zadacima, onemogućava značajnije korištenje stila 4 – delegiranje, gdje je prisutna niska usmjerenost vođe i prema zadacima i prema



odnosima. Direktori su svjesni da je uspješnost njihovog vođenja škole zavisna od mogućnosti, sposobnosti i voljnosti ljudi koje vode, što je u osnovi Hersey Blanchard-ovog modela vođenja. Zbog toga, programom profesionalnog razvoja u školama moraju biti obuhvaćeni svi, i zaposlenici i direktor. Neophodno je razvijati nastavnike u pravcu proširenog profesionalizma, što će stvoriti osnovu za veću mogućnost delegiranja u školama.

Polazeći od rezultata istraživanja predstavljenih u ovom radu, kao i od osnovnih teorijskih pretpostavki vezanih za Hersey Blanchardov model situacijskog vođenja, edukacija direktora bi morala obuhvatiti oblast rada sa ljudima. Dodatna edukacija iz ove oblasti bi omogućila lakše prilagođavanje direktora različitostima ljudi koje vodi. Međutim, istraživanje je pokazalo da na uspješnost vođenja utiču i neke druge okolnosti, koje nisu obuhvaćene Hersey Blanchardovim modelom situacijskog vođenja. Direktor škole mora imati znanje i sposobnost prilagođavanja i različitim uticajima koji dolaze iz školskog okruženja. S tim u vezi, edukacija direktora bi trebala obuhvatiti sledeće oblasti:

- pojam rada sa ljudima;
- motivacija zaposlenih;
- kultura i klima u školi;
- praćenje rada i profesionalni razvoj nastavnika;
- konflikti – izvori, karakteristike i pristupi rješavanju konflikta;
- teorije organizacije;
- saradnja škole sa okruženjem;
- analiza škole iz koje direktor dolazi u odnosu prema teoretskim modelima;
- teorije vođenja;
- proučavanje vlastitog stila vođenja i analiza uspješnosti vođenja škole u kojoj radi.

Moj dolazak na mjesto direktora sam shvatila kao »stepenicu više« u mom pedagoškom radu. Na samom početku, nezadovoljnom me činila činjenica da su me često drugi poslovi jednostavno »odvukli« od poslova pedagoškog vođe, iako sam

smatrala da su oni prioritet u radu direktora škole. Dodatne edukacije iz oblasti menadžmenta u obrazovanju su moje nezadovoljstvo bitno smanjile, jer sam shvatila da je neophodnost mog prilagođavanja različitim situacijama bitan faktor koji će moje vođenje učiniti uspješnijim.

## LITERATURA

- Adair, J. 1997. *Leadership skills*. London: Institute of Personnel and Development
- Barnes, C. 1993. *Practical Marketing for Schools*. Oxford: Blackwell Publishers
- Bass, B. M. 1990. *Theory, Research & Managerial Applications*. Third Edition. New York: The Free Press
- Beare, H., Caldwell, B.J. i Millikan, R. H. 1997. *Creating an Excellent School*. London and New York: Routledge
- Bell, L., Bolam, R. i Cubillo, L. 2003. *Foul is Fair and Fair is Foul: Conducting a Systematic Review of an Aspect of Educational Leadership and Management*, Developing Educational Leadership: Using Evidence for Policy and Practice, edited by Anderson, L. i Bennet, N. London: SAGE Publications
- Bennett, R. 1997. *Organisational Behaviour*. third edition. London: Pitman Publishing
- Berg, G. 2002. *To Lead or To Be Led – That Is the Question: From the Uniprofessional to the Multiprofessional School Organisation*. Leading Schools for Learning: Proceeding of the 10th Annual Conference of the European Network for Improving Research and Development in Education Management. Bled, Slovenija. September, 2001. ed. Oldroyd, D. Ljubljana: National Leadership School, Koper: School of Management
- Blanchard, K. i Lorber, R. 1994. *Uporaba enominutnega vodenja v praksi*. Ljubljana: Taxus
- Blanchard, K., Oncken, W. i Burrows, H. 1995. *Enominutni vodja se sooči s pokoro*, Ljubljana: Taxus
- Blanchard, K., Carew, D. i Parisi-Carew, E. 1995. *Enominutni vodja oblikuje učinkovito delovno skupino*. Ljubljana: Taxus
- Blanchard, K. 2003. *Srce voditelja*. Ljubljana: Amalietti & Amalietti
- Blanchard, K. i Peale, N.V. 1995. *Moč poštenega poslovanja*. Celje: Mohorjeva družba
- Blanchard, K., Zigarmi, P., Zigarmi, D. 1995. *Vodenje in enominutni vođa*. Ljubljana: Taxus
- Bolman, L.G. i Deal, T.E. 1997. *Reframing Organizations. Artistry, choice and leadership*. 2ed. San Francisko: Jossey-Bass

- Brooke-Smith, R. 2003. *Leading Learners, Leading Schools*. London, New York: RoutledgeFalmer
- Bush, T. 1995. *Theories of Educational Management*. London: P.Chapman
- Bush, T. 2003. *Theories of Educational Leadership and Management*. third edition. London: Sage Publications
- Bush, T. i West - Burnham, J. 1994. *The Principles of Educational Management*. Pitman publishing, Educational Management Development Unit University of Leicester
- Coffey, R.E., Curtis, W.C. i Hunsaker, P.L. 1994. *Management and Organizational Behaviour*. Boston: Irwin
- Cole, G. 2002. *Personnel and Human Resource Management*. fifth edition. London: Thomson
- Day, C. 1999. *Developing Teachers, The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press
- Day, C. (2003) *The changing learning needs of heads Building and sustaining effectiveness* u Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A. i Chapman, C. *Effective Leadership for School Improvement*. London i New York: RoutledgeFalmer, Taylor&Francis group
- Day C., Harris A. i Hadfield M. 2001. *Grounding Knowledge of Schools in Stakeholder Realities: A Multi – Perspective Study of Effective School Leaders. School Leadership & Management*. ed. Brian Fidler. Vol. 21. No. 1. 19 – 42. Taylor & Frensis Ltd.
- Dedić, M. 1997. *Menadžment*. Tuzla: Ekonomski fakultet
- Drucker, P. 2003. *Moj pogled na menadžment: izbor iz dela o menadžmentu Pitera Drakera*. Novi Sad: Adizes
- Erčulj, J. i Koren, A. 2003. *O vodenju vzgojno – izobraževalnih organizacij. Vodenje v vzgoji in izobraževanju*. 1/2003. 7 – 17. Kranj: Šola za ravnatelje
- Evans, L. 2001. *Delving Deeper into Morale, Job Satisfaction and Motivation among Education Professionals, Re-examining the Leadership Dimension*. Education Management & Administration. Vol 29(3). 291 – 306. London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE Publications
- Everard, K.B.i Morris, G. 1996. *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

- Filipović, M. 2004. *Metodologija znanosti i znanstvenog rada*. Sarajevo: Svjetlost
- Fullan, M. i Hargreaves, A. 1992. *What's Worth Fighting For in Your School*. Open University Press in association with the Ontario Public School Teachers Federation
- Glasser, W. 1999. *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa
- Goddard J. T. 2003. *Leadership in the (Post)Modern Era* u Rethinking Educational Leadership Challenging the Conventions. ed. Bennett, N. i Anderson, L. London: Sage Publications Ltd.
- Goodman, J., Baron, D. i Myers, C. 2005. *Constructing a Democratic Foundation for School-Based Reform: The Lokal Politics of School Autonomy and Internal Governance*. The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice. editor Fenwick W. English. Thousand Oaks: Sage Publications
- Grace, G. 1997. *Critical leadership studies*, Leadership and teams in educational management. edited by Crawford, M., Kydd, L and Riches, C. Buckingham: Open University Press
- Green, B. 1996. *Nove paradigme – za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea
- Harris, A. 2002. *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts*. School Leadership & Management. Vol. 22. No. 1. pp. 15-26. Taylor & Francis Ltd
- Hargreaves, A. 2000. *Changing Teachers, Changing Times Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London and New York: Continuum
- Hersey, P. i Blanchard, K. 1982. *Management of Organizational behavior: Utilizing Human Resources*. 4th ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Koren, A. 1999. *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Ljubljana: Šola za ravnatelje
- Lawton, D. 1999. *Defining Quality*. Improving Education. gen. ed. David Hopkins and David Reynolds. School Development Series
- Leithwood, K, Jantzi, D i Steinbach, R 1999. *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press
- Lipičnik, B. 1998. *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski vestnik
- Marentič Požarnik, B. 1987. *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije

- Merriam, S.B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Josey-Bass Publishers
- Morgan, G 1997. *Images of Organisation*. Newbury Park: Sage Publications
- Murphy, J., Yff, J. i Shipman, N. 2000. *Implementation of the Interstate Schools Leaders*. Licensure Consortium Standards. Int. J. of Leadership in Education, Theory and Practice. ed. Waite D. Vol. 3. No. 1. 18 – 23. Taylor & Frensis Ltd.
- Middlewood, D. i Lumby, J. 2003. *Human Resource Management in Schools and Colleges*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Možina, S. 2002. i grupa autora *Management, nova znanja za uspjeh*. Radovljica: Didakta
- Mullins, L.J. 2005. *Management and Organisational Behaviour*. Seventh Edition. Harlow, England: Prentice Hall
- Northouse, P.G. 2001. *Leadership Theory and Practice*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Owens, R.G. 1998. *Organizational Behavior in Education*. Boston: Allyn and Bacon
- Robbins, S.P. 1998. *Organizational Behaviour - Concepts, Controversies, Applications*. Eighth Edition. New Jersey: Prentice Hall
- Sagadin, J. 1991. *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete
- Shields, C. M. i Sayani, A. 2005. *Leading in the Midst of Diversity: The Challenge of Our Times*. The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice. editor Fenwick W. English. Thousand Oaks: Sage Publications
- Stoner, J.A.F. i Freeman, R.E. 1992. *Management*. 5th Edition. New Jersey: Prentice Hall
- Tavčar, M. I. 2002. *Strateški Management*. Učbenik za podiplomski študij. Kopar: Visoka šola za management. Maribor: Ekonomsko - poslovna fakulteta, Inštitut za razvoj managementa
- Thompson, R. 2000. *Veština rukovođenja*. Beograd: Clio
- Trnavčević, A. 2000. *O kakovosti še malo drugače*. Raznolikost kakovosti. uredile Trnavčević, A., Trtnik-Herlec, A. i Roncelli-Vaupot, S. Ljubljana: Šola za ravnatelje

- Trunk Širca, N. 2000. *Achiving 'Quality' by Being Different, Ways towards Quality in Education*. ed. by Stronach, J., Trunk Širca, N. and Dimc, N. Ljubljana: Open Society Institute Slovenia, National Leadership School. Koper: College of Management
- West, M., Jakson, D., Harris A. i Hopkins D. 2000. *Learning through leadership, leadership through learning u Leadership for Change and School Reform*. International perspectives ed. Riley K.A. i Louis K.S. London i New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group
- West-Burnham, J. 1997. *Managing Quality in Schools*. Second Edition. London: Prentice Hall
- Weihrich H. i Koontz H. 1994. *Menadžment*. Zagreb: Mate
- Winch, C. & Foreman – Peck, L. 2000. *Teacher Professionalism, Educational Aims and Action Research: the evolution of policy in the United Kingdom*. Teacher Development. Volume 4. Number 2. 2000. 165-176
- Yinn, R.K. 1994. *Case study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage
- Yukl, G. 1998. *Leadership in Organisations*. Fourth edition. Prentice Hall
- Yukl, G 2002. *Leadership in Organizations*. 5<sup>th</sup> edition. Upper Saddle River: Prentice Hall

## IZVORI

- Board Leadership Module 2003. *Differencies between leaders and manager*.  
<http://www.ces.purdue.edu/anr/field/gob/forms/diff.html>. datum 25.03.2003.
- Doyle, M.E. i Smith, M.K. 2001. 'Classical leadership', *the encyclopedia of informal education*,  
[http://www.infed.org/leadership/traditional\\_leadership.htm](http://www.infed.org/leadership/traditional_leadership.htm) 27.04.2005.
- Drucker, P.F. 1999. *The 1999 Leadership and Management Conference, Managing Oneself by Drucker P.F.* <http://www.pfdf.org/conferences/drucker99.html> 27.04.2005.
- Drucker, P.F. (2000) *Managing Knowledge Means Managing Oneself*, Leader to Leader, 16 (Spring 2000): 8-10,  
<http://leadertoleader.org/leaderbooks/L2L/spring2000/drucker.html> 27.04.2005.
- Field, R.H.G. 2002.<http://www.bus.ualberta.ca/rfield/papers/LeadershipDefined.htm>  
datum 03. 04. 2003.

- FOD BiH 2001. *Organizacija škole i menadžment - analiza potreba*. Projekat: Model za sistemske promjene u srednjoškolskom obrazovanju. Sarajevo: Fond otvoreno društvo BiH
- Kanter, R.M. 2005. *How Leaders Gain (and Lose) Confidence*, *Leader to leader*, 35 (Winter 2005): 21-27, <http://leadertoleader.org/leaderbooks/L2L/winter2005/kanter.html>.
- Leithwood, K. 2004. *Educational accountability and school leadership*, <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2> . 18.01.2004.
- Peak Experiences' Resources 2004. *Situational Leadership-Exploring the Diverse Styles of Leadership*. <http://www.peak.ca/articles/situational.html> 18.01.2004.
- Pešikan, A. 2004. *Profesionalni razvoj nastavnika – šta je tu novo?* [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf-prof-razv-nast-sjtn-yug-ser-srb-t07.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf-prof-razv-nast-sjtn-yug-ser-srb-t07.pdf) . 18.01.2004.
- Situational Leadership 2005. *Situational Leadership (Blanchard Hersey)*. [http://www.12manage.com/methods\\_blanchar\\_d\\_situational\\_leadership.html](http://www.12manage.com/methods_blanchar_d_situational_leadership.html) 08.05.2005.
- Thomas, G. 2001. *What You Need to Know About «Situational Leadership»*. weLEAD Online Magazine. <http://www.leadingtoday.org/Onmag/august01/gt-august01.html> datum 18.01.2004.



## **PRILOZI**

Prilog 1 Prošireni sažetak u slovenskom jeziku

Prilog 2 Primjer popunjenog i analiziranog upitnika



## POVZETEK

### FLEKSIBILNOST VODJE – POGOJ ZA USPEŠNO VODENJE

#### UVOD

Šole so zapleteni dinamični sistemi in kot taki so subjekt «zakonov» kateri vladaju v takih sistemih. One so ne-linearne in dinamične (Brooke-Smith, 2003:55). Nepredvidene karakteristike organizacije vstvarajo težave vodjam in domnevajo drugačen pristop menadžmentu v šolah in koledžih (Bush, 2003:148).

V kvalitetnejši šoli direktorji in učitelji morajo biti vodje in morajo znati prepričati učence da bo prizadevanje in kvalitetno delo na koncu poboljšalo njihovo življenje in življenje drugih ljudi. Vodje znajo poslušati, komunicirati i sprejeti zamisli drugih. Oni so aktivni, odločni in zanesljivi, toda tudi fleksibilni. Vodje so usmerjene k ostvarjanju ciljev, čeravo razmišljajo tudi o posledicah. (Green, 1996)

Za razumevanje bistva vodenja, je potrebno najprej preveriti odnos med vodenjem in menadžmentom, ker to predstavlja osnovo za analizo specifičnosti menadžmenta v izobraževanju in specifičnosti vloge direktorja šole. Stališča različnih avtorjev (Wehrich in Koontz, 1993; Dedić, 1997; Bush in West-Burnham, 1994; Everard in Morris, 1996; Day, Harris in Hadfield, 2001, Stoner in Freeman, 1992) o odnosu menadžmenta in vodenja ter razlikah med manadžerji in vodji, so v tem delu ogledana s ciljem lažjega razumevanja dvojne vloge katero ima direktor šole.

Magična formula, recepti za kvaliteto ne obstajajo. Izbrati pravo pot pomeni razumeti to kot posledicu kulture. Mi lahko koristimo koncepte in modele kateri na nekem področju dobro funkcionirajo, toda mi moramo ustvarjati svoj lastni model, kateri ravno tako moramo neprestano opazovati in preurejati (Trunk Širca, 2000). Neobhodnost stalnega prilagajanja različnim situacijam, s ciljem doseganja uspešnega vodenja i kvalitetnejšega dela organizacije je predmet je preučevanja v okvirju situacijskega pristopa vodenju.

Situacijske teorije vodenje razumejo kot dinamično in fleksibilno bolj kot statično. Motivacija, sposobnost in iskušnje «podrejenih» morajo neprestno biti ocenjevani zaradi določanja stila kateri bi bil najprimernejši pod določenimi pogoji (Stoner in Freeman, 1992). Da bi lahko odgovoril nutranjim in zahtevam okolice direktor mora

posedovati različite veščine in mora imati znanje in sposobnost sprejemanja različnih stilov vodenja. Sprejemanje takega pristopa bilo bi v skladu s situacijskimi teorijami, katere predvidevajo da je vodja dolžan da izbere lastni odgovor v določeni situaciji katera če bo v skladu s specifičnostimi časa in kraja in kateri ima občutek za vrednosti in verovanja vseh udeležencev pri določanju (Goddard, 2003). Med različnimi modeli vodenja v okvirju situacijskega pristopa je zbran Hersey Blanchardov model, ker so v osnovi tega modela ljudje. Ljudje so, po mojem mišljenju, osnovni resurs v šolah in ključni faktor za uspešnost šole kot organizacije. Smatram da od direktorovje ocjene ljudi katere vodi in znanja njihovih sposobnosti in možnosti je odvisna uspešnost vodenja. Hersey Blanchardov model situacijskega vodenja razumeva da stil vodenja mora biti prilagojen nivoju poslovne i psihološke zrelosti vrstnikov. V biti Hersey Blanchardovega modela je sposobnost vodje da ima «različen pristop, različnim ljudem» (Blanchard i Zigarmi, 1995).

#### **NAMEN IN CILJ RAZISKAVE**

Moj namen je da, z raziskavo med direktorji srednjih šola v Bosni in Hercegovini, utrdim kakšen nivo fleksibilnosti v koriščenju različnih stilov vodenja imaju oni in koliko so razvili sposobnost da v različnih situacijah uporabijo stil vodenja kateri je istočasno tudi najbolj učinkovit.

Cilji katere sam zastavila, ter v skladu z zgoraj navedenim so:

- pregled sodobne literature s področja vodenja;
- ustanoviti stile vodenja pri izbranih direktorjih srednjih šoa v Bosni in Hercegovini po Hersey Blanchardovem modelu;
- raziskati mnenje izprašancev o povezanosti med fleksibilnostjo koriščenja različnih stilov vodenja in učinkovitosti vodenja;
- raziskati ali obstajajo dominantni stili vodenja in razlogi kateri privedejo do tega.

Pregled literature nam nudi možnost uporejanja z že utemeljenim in raziskanim na področju katero je predmet moje raziskave, ker «problemi ki obstajajo v izobraževanju niso izolirani od drugih področji ljudskega obnašanja» (Merriam, 1998:50). Doseganje ostalih postavljenih ciljev bi lahko dalo bolj jasno sliko o stilih vodenja pri direktorjih šol in vplivu njihove fleksibilnosti na učinkovitost vodenja.

Zaradi doseganja postavljenih ciljev je potrebno odgovoriti na naslednja vprašanja raziskave:

- Koliko fleksibilnost pri uporabi različnih stilov vodenja doprinaša učinkovitosti vodenja?
- Kako direktorji prilagajajo svoj stil vodenja različnim situacijam izzvanih z različnostjo ljudi katere vodijo?
- Kakšno je mišljenje direktorjev o potrebi uporabe različnih stilov vodenja v srednjih šolah v Bosni in Hercegovini?

### **METODOLOGIJA RAZISKAVE**

Pri zbiranju podatkov so uporabljane metoda anketiranja, metoda kritičnega primera in metoda intervjuja, ter vsaka v funkciji dobivanja odgovorov na postavljena vprašanja raziskave.

Raziskava v tej nalogi, realizirana med direktorji srednjih šol v Bosni in Hercegovini je kombinacija kvantitativne in kakovostne raziskave. Esterby, Thorpe & Lowe (2004:178) navajajo da je taka kombinacija na filozofski ravni vsekakor problem: pozitivistična perspektiva, katera je v osnovi kvantitativnih metod in zahteva eno, objektivno in nekelebljivo resnico, ni kompatibilna s socialno-konstrukcionističnim pogledom na realnost, ki je feleksibilen, fluiden, predmet neprenehnih pregovarjanj in tvori osnovo kakovostnih metod. Sagadin (2001:14) navaja, da se kakovostni in kvantitativni raziskovalni postopki lahko zelo ustvarjalno medsebojno dopolnjujejo pri isti raziskavi in, da moramo raziskovalne postopke spretno prilagoditi raziskovalnim problemom in pri tem pazljivo presoditi, kdaj so primerne in kvantitativne in kakovostne, ter kdaj so samo kvantitativne ali samo kakovostne metode. Kombinacijo kakovostnih in kvantitativnih metod, v moji raziskavi sem pozorno uporabila v različnih fazah zbiranja podatkov, s ciljem doseganja večje poglobljenosti rezultatov raziskave.

Metoda anketiranja je realizirana s pomočjo Hersey Blanchard-ovega vprašalnika (v Bass, 1990:490), ki se sestoji od 12 različnih situacij za katere so ponujene po štiri možnosti za delovanje (LASI ali LEAD raziskava). Vprašalnik je sestavljen od zaprtih vprašanj. Zaprta vprašanja zahtevajo od oseb katere odgovarjajo, da od več podanih izbire možni odgovor. Oblika zaprtih vprašanj je bistvo strukturiranih vprašalnikov (Barnes, 1993:175). Ta vprašalnik nudi različne situacije, kjer uporaba različnih stilov

vodenja doprinaša večji ali manjši učinkovitosti vodenja. Podatki zbrani s to metodo prožajo možnost odgovorov na prvo vprašanje raziskave o povezanosti med fleksibilnostjo v uporabi različnih stilov s strani vodje in učinkovitosti njegovega vodenja. Ta del ima karakteristike kvantitativne raziskave (Esterby, Thorpe & Lowe, 2004; Yinn, 1994).

Metoda kritičnega dogodka (*critical incident method*), je uporabljena kot ena od metod za zbiranje podatkov. Ta metoda je definirana kot vrsta postopkov za zbiranje neposrednih opazovanj obnašanja, tako da se utemelji njihova potencialna koristnost pri reševanju praktičnih problemov (Flangan u Esterby, Thorpe & Lowe, 2004:117). Da bi bil »kritičen« dogodek se mora dogajati v okolnostih katere so opazovalcu cilj, da je namen dejanja precej jasen in da so njegove posledice zadostno določene, da dajo malo suma glede na učinek. Kakovostni raziskovalci so uspešno uporabili to tehniko, ter jo povezali s poglobljenimi intervjui. Esterby, Thorpe & Lowe (2004:119) navajajo tudi MacKinlay-evo raziskavo, kjer je tehnika kritičnega dogodka uporabljena na nenavaden način, s pomočjo odprtega vprašalnika usmerjenega proti ciljni raziskovalni skupini. Na podoben način je uporabljena ta metoda v tej raziskavi. Direktorjem, med katerimi je izvedena navedena anketna raziskava, je dana možnost da na kratko opišejo dve situaciji, kateri sta jim ostali v spominu, kjer so reagirali kot vodje na način, kateri je z ozirom na njihov stil vodenja:

- tipičen za njih
- netipičen, ali izzvan s situacijo.

Analiza teh kritičnih dogodkov nam bo prožila možnost, da utrdimo koliko značilnosti direktorji šol dajo situacijam izzvanim z različnostjo ljudi katere vodijo ali so neke druge okolnosti, po njihovem mnenju, bolj kritične. Podatki zbrani na ta način bi lahko dali odgovor na drugo vprašanje raziskave: Kako direktorji prilagajajo svoj stil vodenja različnim situacijam izzvanim z različnostjo ljudi katere vodijo?

Intervjuji (individualni) so realizirani z 3-5 direktorji, izbranih z metodo slučajnega vzorca med direktorji, kateri so zajeti z anketo, zaradi dobivanja poglobljene slike o predmetu raziskave. Zato, ker je eden od ciljev moje naloge spoznati kakšno mnenje imajo direktorji o potrebi uporabljanja različnih stilov pri vodenju šole, intervjuji bi

morali biti odprti in fleksibilni. V odprtem pogovoru z direktorji šol lahko pridemo do njihovih stališč in mnenj o predmetu raziskave. S tem v vezi intervjui uporabljeni v tej raziskavi bi pripadali skupini nestrukturiranih / neformalnih intervjujev (Merriam, 1998; Sagadin, 2001).

Merriam (1998:162) navaja, da je pravi način da se analiza podatkov opravlja usporedno z zbranimi podatki, tako da bi v vsaki naslednji fazi raziskave lahko uporabili zaključke iz prejšnjih in popravili morebitne napake. Zaradi tega sem podatke s pomočjo intervjuja zbrala po analizi podatkov zbranih z anketiranjem in metodo kritičnega dogodka, s ciljem dobivanja bolj jase slike in dodanih pojasnil, katera bodo dala poglobljeno sliko o predmetu raziskave. Zbrani podatki so analizirani z metodo stalnega uporejanja */constant comparative method/* medsebojno in s teorijo katera je sestavni del te naloge. Prav tako bo uporabljena tudi tehnika narativne analize za podatke zbrane z metodo kritičnega dogodka. (Merriam, 1998:157).

## VZOREC

Namen mi je bil, da se s to raziskavo zajamejo direktorji šol iz cele Bosne in Hercegovine na način, da bi bil vsak nivo izobraževalnega področja zastopan s po enim direktorjem srednje šole in s stlišča ciljev raziskave mi ni bilo bitno ali gre za velike ali male, gimnazije ali strokovne šole. Tak vzorec po tipu lahko zvrstimo v tipične vzorce. Merriam (1998:62) navaja da je tipični */typical/* vzorec tisti, ki je izbran ker odraža povprečno, navadno osebo, situacijo ali primer pojave katera je predmet naše raziskave. Z uporabo profila povprečnega ali tipičnega, vsak ki odgovarja temu profilu je lahko vključen v nameravani vzorec.

Znotraj organizacijskih enot sem se odločila za kriterij dostopnosti, voljnosti potencialnih izprašancev, da sodelujejo v raziskavi. Tako da je znotraj izbranih organizacijskih enot vzorec najbližji slučajnemu (Merriam, 1998:60).

Planirani vzorec je bil 12 direktorjev: po en direktor iz vsakega kantona (10), Republike Srbske (1) in Brčko Distrikta (1). V skladu z zgoraj navedenimi karakteristikami ta vzorec je:

- tipičen, tvorijo ga direktorji srednjih šol;
- ciljni, z ozirom da zajema vse nivoje izobraževalnih področji, oziroma organizacijske enote;

- slučajen, znotraj ciljnih organizacijskih enot.

Razlogi kateri so v nalogi podrobneje pojašnjeni so pripeljali do tega da namesto planiranih 12 vzorcev je tvorilo 9 direktorjev srednjih šol iz različnih delov Bosne in Hercegovine, ali se s tem ne zgubi ciljnost. V vzorcu je zastopana Republika Srpska, Brčko Distrikt in Federacija BiH, planirana triangulacija metod pa bo povečala validnost rezultatov raziskave.

## OMEJITVE

Vodenje je zelo kompleksno, pa je zaradi tega bitno poudariti, da je v vsebinskem smislu omejitev te raziskave, to ker se vodenje opazuje samo z nivoja stila katerega ima vodja, odvisno od situacije izzvane z različnostjo zaposlenih, dokler se ostali aspekti vodenja ne analizirajo. Prav tako se v nalogi ne raziskuje učinkovitost šole kot institucije, temveč se samo opazuje aspekt učinkovitosti vodenja.

Omejitve te raziskave v metodološkem smislu so: nereprezentativen vzorec, nezadostna raziskava tega pristopa in nezadostna izprašanost uporabljenega vprašalnika, kakor tudi dejstvo, da raziskava odraža mnenje direktorjev o stilih katere uporabljajo, dočim ni raziskavano videnje učiteljev do te problematike.

Validnost te raziskave bo povečana s triangulacijo. Triangulacija je uporaba več različnih, toda neodvisnih meritev. V družbenih raziskavah in raziskavah v menadžmentu obstajajo tri različne kategorije, katere zajemajo triangulacijo teorij, podatkov, raziskovalcev in metodologij (Esterby, Thorpe & Lowe, 2004:177). V tej nalogi je prisotna triangulacija metod: metoda anketiranja, metoda kritičnega dogodka in metoda intervjuja. Cilj mi je bil zbrati čim več podatkom, kar bi doprineslo povečanju validnosti raziskave. Ker, «triangulacija ni sama sebi cilj, temveč je domislen način maksimiziranja količine zbranih podatkov» (Esterby, Thorpe & Lowe, 2004:178). Na ta način sem želela povečati interno in eksterno validnost in zanesljivost */reliability/* raziskave in narediti rezultate raziskave prepričljive in zanesljive */trustworthy/* (Merriam, 1998:198-219).



## ZAKLJUČEK

Anketno raziskovanje je kot dominantne izoliral stile z visoko izraženo usmerjenostjo na odnose – stil 2 in stil 3.

Stil 2 odraža poučevanje, nadzor, kjer je visoko direktiven in visoko podporen, vodja ravno tako poskuša kozi dvosmerno komunikacijo in socioemocionalno podporo dati članom skupine možnost udeležbe pri odločanju, kar doprinaša njihovi zrelosti. Vodja še definira vloge in naloge, toda še naprej išče ideje in predloge od sodelavcev. Vodja pozorno pojasnjuje razloge za odločitve in išče razreševanje vprašanj katera ustvarjajo konflikte. Podrejeni so entuzijasti, toda nezadostno sposobni da opravljajo samostojno delo (Bennett, 1997:184).

Stil 3 odraža podporo. Vodja in člani skupine sodelujejo pri odločanju kozi dvosmernu komunikacijo in značajno uslužnostno obnašanje vodje, dokler imajo člani skupine sposobnost in znanje za izvrševanje nalog. Vodja deli ideje in poskuša vključiti podrejene v prinašanje odločb. Vodja pomaga in sodeluje pri odločanju, toda kontrola je s pristaši. Oni ne rabijo veliko navodil, ker imajo večšino, toda podpora je neobhodna, da podpre njihovo zavest in motivacijo.

Visoka strokovnost in profesionalizem zaposlenih v izobraževanju doprinaša dejstvu, da so na drugem mestu po zastopanosti situacije v katerih ima direktor šole nisko usmerjenost k nalogam, ker imajo pristaši sposobnost in znanje za opravljanje nalog. Medtem, anketna raziskava je kot najbolj prisotno izolirala stil 2, z visoko usmerjenostjo k nalogam in visoki usmerjenosti k odnosom. V nadaljevanju raziskave, na podlagi analize kritičnih dogodkov in intervjuja, zaključujem da je lahko bil razlog k temu uvajanje novih učnih metod, večje vključivanje staršev in lokalne skupnosti v delo šole in drugih reformskih procesov, kateri občasno ustvarjajo potrebo da vodja obrazlaga svoje odločbe in nudi možnost vprašanj in obveščanja vezano za naloge katere je potrebno opraviti.

Raziskava je pokazala vrsto specifičnosti dela z ljudmi in da bi reakcije direktorjev v različnih situacijah mogle biti predmet različnih diskusij, odobravanj ali tudi ne, toda mnenja sem da kažejo na potrebo stalne edukacije iz področja dela z ljudmi (*human resource management*). Pridobivanje novega znanja iz tega področja, bi direktorju omogočilo, da se lažje prilagodi različnim situacijam in izbere odgovarjajoči način dela z ljudmi katere vodi, odvisno od njihove poslovne in psihološke zrelosti. Edukacija iz

področja dela z ljudmi je za direktorja šole najvažnejša, ker so ljudje glavni resurs s katerim on dela. Različnost situacij v katerih se lahko najde pri svojem delu od direktorja zahteva popolno posvečenost delu, stalno spremljanje in delo z vsemi udeleženci v procesu izobraževanja. Neobhodna je neprestana raziskava, s ciljem določanja razlogov kateri vplivajo na trenutno stanje in pripeljejo do problematičnih situacij. Raziskava je potrdila da direktor mora biti stalno vključen v programe profesionalnega razvoja iz področja menadžmenta, da bi lahko odgovoril vsem zahtevam znotraj šole in iz okolice.

Zastopanost vseh stilov vodenja pri izpraševancih kaže na dejstvo, da se zavedajo, da uporaba enega načina vodenja ni vedno možna in, da je neobhodno prilagajati se različnim situacijam. Medtem, uporaba najbolj učinkovitega stila vodenja je še vedno pod vprašajem in navaja na neobhodnost dodatne edukacije direktorjev šol. Rezultati raziskave kažejo da direktorji srednjih šol težijo stilu delegiranja, kateri podrazumeva maksimalno udeležbo zaposlenih pri odločanju, ker govoreč o svojem odnosu spram zaposlenih povdarja visok nivo tolerance in upoštevanja mnenja. Zaposleni v šolah so visoko pripravljene za delo, imajo strokovno znanje, kar kaže na visoko strokovno zrelost. Medtem, kritični dogodki kažejo, da primankljaj psihološke zrelosti, oziroma nezadostna motiviranost in nezadostno zgrajen odnos k obvezam in delovnim nalogam, onemogoča značajnejše uporabljanje stila 4 – delegiranje, kjer je prisotna niska usmerjenost vodje, tako po nalogah kot po odnosih. Direktorji se zavedajo, da je uspešnost njihovega vodenja šole odvisna od možnosti, sposobnosti in voljnosti ljudi katere vodijo, kar je v osnovi Hersey Blanchard-ovega modela vodenja. Zaradi tega, s programom profesionalnega razvoja v šolah morajo biti zajeti vsi, tudi zaposleni in tudi direktor. Neobhodno je razvijati učitelje v smeri razširjenega profesionalizma, kar bo ustvarilo osnovo za večjo možnost delegiranja v šolah.

## Primjer popunjenog i analiziranog upitnika

Situacija	Alternativne akcije
1. Vaši podređeni ne odgovaraju u posljednje vrijeme na vaše prijateljsko konverziranje i očiglednu brigu za njihovu dobrobit. Njihovi rezultati rada su lošiji nego prije.	A) Naglasite korištenje jednakih procedura i potrebu za ispunjavanjem zadataka. B) Bićete dostupni za razgovor, ali nećete navaljivati. <b>C) Razgovaraćete s podređenim zaposlenicima i postaviti ciljeve.</b> D) Namjerno nećete intervenirati
2. Uočljivi rezultati rada vaše grupe se poboljšavaju. Potrudili ste se da su svi njeni članovi svjesni svojih uloga i normi.	<b>A) Angažirat ćete se u smislu prijateljske interakcije, ali ćete osigurati da svi članovi budu svjesni svojih uloga i normi.</b> B) Nećete poduzimati konačnu akciju C) Učiniti ono što možete da bi se članovi grupe osjećali važnim i uključenim D) Naglasite važnost rokova i zadataka
3. Članovi vaše grupe ne mogu da riješe problem sami. Vi biste ih obično ostavljali da se sami bave situacijom. Grupni rezultati rada i međuljudski odnosi su bili dobri.	A) Uključite cijelu grupu i zajedno riješiti B) Pustite samu grupu da to riješi. C) Djelujete brzo i odlučno na rješavanju <b>D) Ohrabrite grupu da radi na problemu i dostupni ste za razgovor</b>
4. Razmatrate veću promjenu. Vaši podređeni imaju iza sebe vrlo dobre rezultate. Oni razumiju potrebu za promjenom.	A) Dopustit ćete uključivanje grupe u razvoj promjene B) Najavićete promjene i zatim ih implementirati uz pažljivu superviziju <b>C) Pustićete grupu da formulira svoj sopstveni pravac djelovanja</b> D) Inkorporirat ćete preporuke grupe, ali ćete vi usmjeravati promjenu.
5. Rezultati rada vaše grupe pogoršavali su se tokom posljednjih mjeseci. Članovi nisu zainteresirani da ostvare ciljeve. Redefiniranje uloga je u prošlosti pomagalo. Njima je potrebno stalno podsjećanje da svoje zadatke urade na vrijeme	A) Pustićete grupu da formulira svoj sopstveni pravac djelovanja B) Inkorporirat ćete preporuke grupe, ali ćete se brinuti da se ciljevi ostvare C) Redefinirat ćete ciljeve i pažljivo nadzirati <b>D) Dozvolićete uključenje grupe u određivanje ciljeva, ali nećete navaljivati.</b>
6. Došli ste kao novi rukovodilac u situaciju u kojoj postoji efikasno odvijanje aktivnosti. Prethodni rukovodilac je bio strog. Želite održati produktivnu situaciju, ali biste istovremeno željeli humanizirati okruženje.	<b>A) Učiniti ono što možete da bi se članovi grupe osjećali važnim i uključenim</b> B) Naglasite važnost rokova i zadataka C) Namjerno nećete intervenirati D) Uključit ćete grupu u donošenje odluke, ali ćete se pobrinuti da se ciljevi ostvare.
7. Razmatrate veće promjene u strukturi vaše organizacije. Članovi grupe su sugerirali koje su promjene potrebne. Grupa je u svakodnevnim aktivnostima demonstrirala fleksibilnost.	A) Definiraćete promjenu i pažljivo vršiti superviziju B) Ishodovat ćete odobrenje grupe za vršenje promjene i dopustiti članovima da organiziraju implementaciju <b>C) Bićete spremni da načinite preporučene promjene, ali ćete sačuvati kontrolu prvođenja</b> D) Izbjegavat ćete konfrontaciju i ostaviti stvari takve kakve jesu

<p>8. Rezultati rada grupe i međuljudski odnosi su dobri. Vi se osjećate pomalo nesigurni u ulozi vođe grupe</p>	<p><b><u>A) Pustićete grupu da nastavi samostalno raditi</u></b>          B) Razgovarat ćete o situaciji s grupom i potom inicirati neophodne promjene          C) Učinit ćete korake da bi upravljali radom podređenih na dobro definiran način          D) Pazićete da ne povrijedite odnos nadređeni – podređeni pretjerujući s naredbama</p>
<p>9. Vaš nadređeni vas je imenovao za šefa grupe za određeni zadatak koji je trebalo obaviti davno prije – rok za davanje preporuke o potrebnoj promjeni je prošao. Grupi nisu jasni ciljevi zadatka. Mnogi nisu prisustvovali sastancima redovno. Sastanci su se pretvarali u neobavezna druženja. Moguće je da oni znaju kako bi trebalo riješiti problem</p>	<p>A) Pustićete da to grupa razriješi  <b><u>B) Inkorporirat ćete preporuke grupe, ali ćete se brinuti da se ciljevi ostvare</u></b>          C) Redefinirat ćete ciljeve i pažljivo vršiti superviziju          D) Dozvolićete uključenje grupe u određivanje ciljeva, ali nećete navaljivati</p>
<p>10. Vaši podređeni, obično sposobni za preuzimanje odgovornosti, ne korespondiraju odgovarajuće na vaše nedavno redefiniranje normi</p>	<p>A) Dopustit ćete uključenje grupe u redefiniranje normi, ali nećete navaljivati  <b><u>B) Redefinirat ćete norme i pažljivo vršiti superviziju</u></b>          C) Izbjegavaćete konfrontaciju i nećete vršiti pritisak          D) Inkorporirat ćete preporuke grupe, ali ćete se postarati da se ostvare nove norme</p>
<p>11. Unaprijeđeni ste na novi položaj. Prethodni rukovodilac nije se uključivao u stvari grupe. Grupa je adekvatno radila na ostvarenju zadataka i uputstava. Međusobni odnosi u grupi su dobri.</p>	<p>A) Učinit ćete korake da bi upravljali radom podređenih na dobro definiran način          B) Uključit ćete podređene u donošenje odluka i podržati dobre prijedloge  <b><u>C) Razgovarat ćete o dosadašnjim rezultatima rada grupe i zatim istražiti potrebu za novom praksom</u></b>          D) Nastavićete s praksom da puštate grupu da samostalno radi</p>
<p>12. Nedavno ste informirani da postoje neke unutrašnje teškoće među podređenima. Grupa ima izvanredne dosadašnje rezultate. Članovi grupe su efektivno nastavili ispunjavati širok spektar ciljeva. Oni su radili harmonično tokom protekle godine. Svi su dobro kvalificirani za obavljanje posla.</p>	<p>A) Pokušaćete da ponudite rješenje i istražiti potrebu za novim procesom          B) Pustićete članove grupe da to sami riješe          C) Djelovat ćete brzo i odlučno na korigiranje situacije i njeno preusmjeravanje  <b><u>D) Bićete dostupni za razgovor, ali budite oprezni da ne povrijedite odnos podređeni – nadređeni</u></b></p>

## PRILAGODLJIVOST

		S1	S2	S3	S4
B R O J  S I T U A C I J E	1.	A	<u>C</u>	B	D
	2.	D	<u>A</u>	C	B
	3.	C	A	<u>D</u>	B
	4.	B	D	<u>C</u>	A
	5.	C	B	<u>D</u>	A
	6.	B	D	<u>A</u>	C
	7.	A	<u>C</u>	B	D
	8.	C	B	D	<u>A</u>
	9.	C	<u>B</u>	D	A
	10.	<u>B</u>	D	A	C
	11.	A	<u>C</u>	B	D
	12.	C	A	<u>D</u>	B

## UČINKOVITOST

		-2	-1	+1	+2
B R O J  S I T U A C I J E	1.	D	B	<u>C</u>	A
	2.	B	D	C	<u>A</u>
	3.	C	B	A	<u>D</u>
	4.	B	D	<u>C</u>	A
	5.	A	<u>D</u>	B	C
	6.	C	<u>A</u>	B	D
	7.	A	<u>C</u>	D	B
	8.	C	B	D	<u>A</u>
	9.	A	D	<u>B</u>	C
	10.	<u>B</u>	C	A	D
	11.	A	<u>C</u>	D	B
	12.	C	A	<u>D</u>	B

**PREGLED KORIŠTENIH STILOVA  
VOĐENJA:**

1	5	5	1
---	---	---	---

S1 S2 S3 S4

**POSTIGNUTA UČINKOVITOST:**

1	4	4	3
---	---	---	---

X X X X

-2 -1 1 2

= = = =

-2	-4	4	6		4	
----	----	---	---	--	---	--

**TOTAL**

**STIL 3**

5
---

VISOKO ODNOSI, NISKO ZADACI

**STIL 2**

5
---

VISOKO ODNOSI, VISOKO ZADACI

**STIL 4**

1
---

NISKO ODNOSI, NISKO ZADACI

**STIL 1**

1
---

VISOKO ZADACI, NISKO ODNOSI