

УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“ БИТОЛА

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ БИТОЛА

Трет циклус постдипломски студии



ГОРДАНА БАЛТОВСКА

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

**ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА
КАКО ФАКТОР ЗА СТЕКНУВАЊЕ СООДВЕТНИ
СТРУЧНИ КОМПЕТЕНЦИИ ВО КАРИЕРНИОТ РАЗВОЈ
НА ДИРЕКТОРИТЕ НА УЧИЛИШТАТА**

Ментор:

Проф. д-р Методија СТОЈАНОВСКИ

Битола, 2018

СОДРЖИНА

ВОВЕД	5
ГЛАВА I. ТЕОРЕТСКИ ПРИОД КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО	9
1. ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА	9
1.1. ЕМОЦИЈАТА КАКО ИНТЕЛИГЕНЦИЈА	10
1.2. ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА И ДРУГИ ПСИХОЛОШКИ КОНСТРУКТИ	11
1.3. ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА И ИНДИВИДУАЛНИТЕ ЛИДЕРСКИ ПЕРФОРМАНСИ	11
1.4. ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА И ЕФИКАСНОСТА НА ГРУПАТА.....	13
2. ДОМЕНИ НА ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА.....	14
2.1. ДОМЕН ЗА САМОСВЕСТ	16
2.1.1. Емоционална самосвест	16
2.1.2. Точна самопроценка	17
2.1.3. Самоверба	18
2.2. ДОМЕН НА САМОМЕНАЏМЕНТ	18
2.2.1. Емоционална самоконтрола	18
2.2.2. Транспарентност	19
2.2.3. Прилагодливост (адаптибилност).....	19
2.2.4. Ориентација кон постигнување	19
2.2.5. Иницијатива	20
2.2.6. Оптимизам	20
2.3. ДОМЕН НА СОЦИЈАЛНАТА СВЕСТ	20
2.3.1. Емпатија	21
2.3.2. Организациска свест	21
2.3.3. Ориентација кон услугите	21
2.4. ДОМЕН ЗА УПРАВУВАЊЕ СО ОДНОСИ.....	22
2.4.1. Развој на другите	22

2.4.2.	Инспиративно лидерство	22
2.4.3.	Влијание	23
2.4.4.	Менаџирање со конфликти.....	23
2.4.5.	Тимска работа и соработка	23
2.5.	ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА, СТИЛОТ НА ЛИДЕРСТВО И ОРГАНИЗАЦИСКАТА КЛИМА.....	24
3.	ЛИДЕРСТВО.....	26
3.2.	ОДНЕСУВАЊЕТО И СТИЛОТ НА ЛИДЕРСТВО	28
3.3.	СИТУАЦИСКИ ТЕОРИИ	30
3.4.	ТРАНСФОРМАЦИСКО ЛИДЕРСТВО	32
3.5.	ЛИДЕРСТВО СО ЦЕЛОСЕН ОПСЕГ	33
3.6.	АКЦИСКО / ФУНКЦИОНАЛНА ТЕОРИЈА.....	34
3.7.	ТЕОРИИ ЗА ЧОВЕЧКИТЕ ОДНОСИ.....	34
3.8.	СПОДЕЛЕНО (ДИСТРИБУИРАНО) ЛИДЕРСТВО	35
4.	СТРУЧНО УСОВРШУВАЊЕ НА ДИРЕКТОРИТЕ НА УЧИЛИШТАТА ВО УЧИЛИШНИОТ МЕНАЏМЕНТ	37
4.1.	СТРУЧНОТО ОСПОСОБУВАЊЕ И УСОВРШУВАЊЕ НА ВОСПИТНО- ОБРАЗОВНИОТ КАДАР	37
4.2.	ВАЖНОСТА И ЗНАЧЕЊЕТО НА СТРУЧНОТО ОСПОСОБУВАЊЕ И УСОВРШУВАЊЕ НА УЧИЛИШНИТЕ ДИРЕКТОРИ.....	39
4.3.	ПОТРЕБА ЗА СТРУЧНОТО ОСПОСОБУВАЊЕ И УСОВРШУВАЊЕ НА УЧИЛИШНИТЕ ДИРЕКТОРИ ЗА СТЕКНУВАЊЕ НА СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНИ И ДРУГИ КОМПЕТЕНЦИИ.....	42
4.5.	ПОЈМОВНО-КАТЕГОРИЈАЛЕН АПАРАТ	51
ГЛАВА II. МЕТОДОЛОШКИ ПРИОД КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО		57
5.	ПОЈАВА НА ИСТРАЖУВАЊЕ.....	57
6.	ПРОБЛЕМ НА ИСТРАЖУВАЊЕ	58
7.	ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ	60
8.	ЦЕЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	61
9.	ДИНАМИКА И ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕ	61
10.	МЕТОДИ И ТЕХНИКИ НА ИСТРАЖУВАЊЕ И МЕРНИ ИНСТРУМЕНТИ 62_Тoc2836744	
11.	ОЧЕКУВАНИ РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	63
12.	ХИПОТЕТСКА РАМКА.....	64
ГЛАВА III. ЕМПИРИСКО ИСТРАЖУВАЊЕ		67
13.	КВАНТИТАТИВНА АНАЛИЗА.....	67

13.1.	СТРУКТУРА НА ИСПИТАНИЦИ	68
13.2.	КВАНТИТАТИВНА АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	78
14.	КВАЛИТАТИВНА АНАЛИЗА И ДОКАЗ НА ХИПОТЕЗИТЕ	148
15.	МОДЕЛИ НА СТРУЧНО УСОВРШУВАЊЕ НА ДИРЕКТОРИТЕ НА УЧИЛИШТАТА	162
15.1.	МОДЕЛИ НА СТРУЧНО УСОВРШУВАЊЕ НА УЧИЛИШНИТЕ ДИРЕКТОРИ ВО ОДНОС НА ИСКУСТВОТО ВО УЛОГА НА ДИРЕКТОР	163
16.1.	ПОСТОЈНА ПРОГРАМА ЗА ОБУКА И ИСПИТ НА УЧИЛИШНИ ДИРЕКТОРИ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА.....	164
16.2.	ПОСТОЈНА ПРОГРАМА ЗА НАПРЕДНА ОБУКА НА УЧИЛИШНИ ДИРЕКТОРИ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА.....	166
16.3.	ХИПОТЕТИЧКИ МОДЕЛ НА ПРОГРАМА ЗА ОБУКА НА УЧИЛИШНИ ДИРЕКТОРИ.....	167
16.3.1.	Структура на првата фаза на хипотетички модел на стручно усовршување на директорите на училиштата во Р.Македонија	171
16.3.2.	Структура на втората фаза на хипотетички модел на стручно усовршување на директорите на училиштата во Р.Македонија	173
	ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА	177
	БИБЛИОГРАФИЈА	179
	Прилог I.....	210

ВОВЕД

Одредена група научници веруваат дека емоциите се исклучително важни за раководењето на училиштата како воспитно-образовни динамички системи, односно дека емоционално интелегентното лидерство е најважната димензија. Со оглед на спецификите што во себе ги содржи секоја училишна заедница, може да се истакне дека на секое училиште му е неопходно потребен емоционално интелегентен лидер. За да можат денешните училишта да ги следат промените во опкружувањето и успешно да се справуваат со проблемите што се појавуваат секојдневно, неопходно е нивните директори да можат да управуваат со сопствените емоции во вакви услови. Успешен, емоционално интелегентен училишен директор е добра комбинација на срцето и умот. Потребата која се јавува за нови, поттикнувачки лидери, кои се повеќе важни за време на брза транзиција и длабоки промени, доведоа до брз развој на проучувањето на лидерите и лидерството. Толку многу автори тврдат дека во денешно време се потребни емоционално интелегентни лидери. Емоционално интелегентните директори можат да го стабилизираат хаосот, даваат насоки и влеваат сигурност во многу секојдневни конфузни ситуации. Тие насоки пак, инспирираат, мотивираат и создаваат чувство за посветеност кај вработените, што е круцијално за успехот на училиштето.

Односот помеѓу компетенции за емоционална интелигенција кај лидерот и климата на организацијата е важен за теоријата на емоционалната интелигенција. Затоа секој училишен директор во едно современо училиште што се стреми кон постигање на повисоки перформанси треба да поседува определени стручни и социо-емоционални компетенции што ќе му овозможат ефикасно и ефективно градење на позитивна организациска клима и подобрување на резултатите на училиштето.

Прашањето за потребата на директорот за стекнување на неопходните струлни и социо-емоционални директорски компетенции станува се повеќе предмет на научно проучување. Според поновите истражувања за образовните потреби на директорите на средните училишта од скандинавските земји¹, последните години беше изразена зголемена желба и потреба на директорите да стекнуваат нови знаења од областа на училишниот менаџмент. Испитаните директори истакнуваат дека нивниот ангажман за активно учество во работата на понудените семинари за обука бара одредени лични одрекувања, како и зголемен напор во учењето, и со оглед дека различни луѓе учат на различни начини, во ангажманот е секогаш силно присутен и личен елемент. Заклучоците од истражувањето покажуваат дека за такво учење на директорот со работа е потребна добра подготовка и спроведување на самите семинари, како и постојана заемна помош и соработка на колегите директори кои се во процес на професионален развој.

Поаѓајќи од претходно кажаното, сосема е евидентно дека како **појава** во оваа докторската дисертација се идентификува: **компетенциите на училишните директори и нивно стекнување преку обуки и професионален развој кај директор-почетник, директор-ментор и директор-советник**. Ова подразбира креирање на соодветни програми за сертификација и континуиран професионален развој на училишните директори во зависност од фазата во која се наоѓа училишниот директор

¹ Tronsmo, P. (2010). Leadership in the Education Sector. Oslo: The Norwegian Directorate of Education and Training

(на почетокот на извршување на својата функција и понатаму во текот на извршување на директорската функција). Особен акцент во оваа насока треба да биде ставен на емоционалната интелигенција на училишниот директор, како фактор за стекнување на потребните професионални компетенции што му се потребни за ефективно и ефикасно управување со училиштето.

Првичните согледувања од состојбите во овој сегмент укажуваат дека постојната програма за сертификација на директори на училишта е недоволно соодветна, се применува само за иницијално стекнување на сертификат кој е законски предуслов за училишен директор, и иако со закон е предвидено, во пракса воопшто не се спроведуваат напредни обуки на постојните училишни директори. Исто така, постои неусогласеност и во институционалната организација на обуките и полагањето на испит за директор – ги спроведува иста институција (Државниот испитен центар), иако бројни високошколски институции имаат организирано последипломски студии во делот на образовен менаџмент, но во постојната законска поставеност како услов за директор на училиште овие студии не се вклучени.

Според тоа, проблемот кој во пракса се наметнува и кој се истражува во оваа докторска дисертација е: **Недоволно соодветна подготовка на кандидати за училишни директори и непостоење на програми за континуиран професионален развој на директори, со посебен осврт на недоволното вклучување на програми за развој на емоционално интелигентно лидерство кај училишните директори.**

Тргувајќи од актуелноста на проблематиката на истражување опишана претходно, предмет на истражувањето во оваа докторска дисертација ќе бидат: **емоционалната интелигенција како фактор за стекнување соодветни стручни компетенции во кариерниот развој на директорите на училиштата**, односно влијанието на емоционалната интелигенција на училишниот директор во неговиот кариерен развој пред и во текот на извршувањето на функцијата директор, и како емоционалната интелигенција влијае врз стекнувањето на професионални компетенции за оваа важна менаџерска функција во училиштата. Во овој контекст ќе треба да се дефинираат потребните знаења, вештини и способности што треба да ги стекне секој кандидат за директор (директор почетник) во фазата на примарна сертификација за директор, но и при понатамошниот негов професионален развој (директор-ментор и директор-советник).

Основната цел на ова истражување е, врз основа на теориските сознанија и врз основа и анализа на емпириско истражување спроведено за потребите на овој докторска дисертација, да се даде дијагноза на постојната состојба во поглед на програмите за обука и сертификација на училишни директори во Р.Македонија и тоа: во фазата на подготовка на кандидати за училишен директор (директор-почетник) и во фазата на понатамошен професионален развој на постојните директори (директор-ментор и директор-советник).

Теориската цел на ова истражување има задача да ги истражи светските и европските искуства и практики на развиените држави во процесот на подготовка и професионален развој на училишни директори. Исто така, има за цел да разработи некои основни поими од современото образовно лидерство, како на пример: образовен менаџмент, емоционално интелигентен лидер, функции и улоги на училишниот директор и сл.

Практичната цел во ова истражување има задача да даде дијагноза на постојната состојба во поглед на подготвителните програми за обука на директори и програмите за континуиран развој на директори и дали тие соодвествуваат со реалните барања и потребни компетенции што треба да ги поседуваат училишните директори за

успешно да ги менаџираат и водат училиштата кон реализација на поставените цели и задачи и кон подобрување на резултатите на ниво на училиште.

Методолошката цел на оваа докторска дисертација е да се дизајнира можеен модел со кој ќе се дефинираат потребите за обуки и професионален развој на училишни директори-почетници, училишни директори-ментори и училишни директори-советници.

Докторската дисертација под наслов „Емоционалната интелигенција како фактор за стекнување соодветни стручни компетенции во кариерниот развој на директорите на училиштата“ е структурирана во 3 глави, односно во 16 поглавја, понатаму поделени на потпоглавја. Докторската дисертација е надополнет со вовед, заклучок, библиографија и прилози.

Воведното поглавје го дефинира проблемот, предметот и целите на истражување, укажувајќи на неговото значење и актуелност, но дава и краток опис на содржината на дисертацијата.

Во првата глава насловена како „**Теориски природ кон истражувањето**“ се разработени шест поглавја: Емоционална интелигенција, Домени на емоционална интелигенција, Лидерство, Стручно усовршување на директорите на училиштата во училишниот менаџмент и Модели на стручно усовршување на училишните директори во однос на искуството во улога на директор.

Во првото поглавје: „*Емоционална интелигенција*“ се темите: емоцијата како интелигенција, емоционалната интелигенција и другите психолошки конструкти, емоционалната интелигенција и индивидуалните лидерски перформанси, како и емоционалната интелигенција и ефикасноста на групата.

Во второто поглавје насловено како „*Домени на емоционалната интелигенција*“, фокусот е ставен на темите: домен на самосвест кој ги опфаќа емоционалната самосвест, точната самопроценка и самодовербата, доменот на самоменаџмент што ги опфаќа емоционалната самоконтрола, транспарентноста, адаптивбилноста, ориентацијата кон постигнувања, иницијативноста и оптимизмот, доменот на социјална свест ги опфаќа емпатијата, организациската свест и ориентацијата кон услугите, а во доменот за управување со односите се разработени и анализирани менаџерските компетенции развој на другите, инспиративно лидерство, влијание, менаџирање со конфликти и тимската работа и соработка. Тука е обработена и темата емоционална интелигенција, стилот на лидерство и организациската клима и нивното меѓусебно влијание и зависност.

Третото поглавје: „*Лидерство*“ ги третира темите: однесувањето и стилот на лидерство, а анализирани се и ситуациските теории на лидерството, трансформациското лидерство, лидерството со целосен опсег. Подетално се објаснети и акциско/функционалната теорија и теориите за човечките односи, како и споделеното (дистрибуирано) лидерство.

Во четвртото поглавје: „*Стручното усовршување на директорите во училиштата во училишниот менаџмент*“ се разработуваат прашањата за стручното оспособување и усовршување на воспитно-образовниот кадар, со особен акцент на важноста и значењето на стручното оспособување и усовршување на училишните директори, како и потребата за нивно стручно оспособување и усовршување за стекнување на социо-емоционални компетенции. Поголавјето завршува со описот и дефинирањето на некои од поважните термини користени во докторската дисертација, со оглед на недвосмислената употреба на нивното значење

Во втората глава: „**Методолошки природ кон истражувањето**“ се третираат методолошките аспекти на истражувањето преку разработка на појавата, проблемот и предметот на истражување, потоа се третираат целите на истражувањето, дадена е

хипотетската рамка на истражувањето, разработени се и методите и техниките на истражувањето, описот на примерокот и инструментите на истражувањето, како и очекуваните резултати од истражувањето.

Во третата глава со наслов: „Емпириско истражување“ се презентирани квантитативната анализа на резултатите од истражувањето (анализа на структурата на испитаници и анализа на анкетниот прашалник за директори), а потоа и квалитативната анализа со доказ на хипотезите на истражувањето. Во продолжение се објаснети постојните модели на иницијална (основна) и напредна програма за обука на директори на училиштата во Р.Македонија, а предложен е и хипотетички модел на програма за обука на училишните директори во две фази.

На крајот од магистерскиот труд се дадени заклучокот, библиографијата и прилозите, односно инструментот користен во емпириското истражување.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТСКИ ПРИОД КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

Salovey и Mayer (1990) првпат го воведоа поимот *емоционална интелигенција* во објавената, научна работа, концептуализирајќи ја како „форма на социјална интелигенција која вклучува способност да ги следи сопствените и чувствата и емоциите на другите, да ги разликува и да ги користи овие информации да го водат кон размислување и акција“².

Терминот „*емоционална интелигенција*“ (EQ) го фокусира своето внимание врз основните емотивни елементи на човечкиот потенцијал и перформанси. Кон крајот на 1930-тите и 40-тите години, Thorndike и Wechsler го истражувале концептот „*социјална интелигенција*“, но Gardner (1983) го популаризирал овој конструкт преку своите студии за „повеќекратни интелигенции“. Во поново време, други психолози дополнително ја артикулираат комплексноста на интра- и интер-лични интелигенции (Bar-On, 1992, 1997; Goleman, 1998; Saarni, 1988). Други теоретичари користат етикети како „практична интелигенција“ и „успешна интелигенција“, кои ги интегрираат интерперсоналните компетенции со когнитивни способности, зацврстувајќи ги концептите околу резултатите како што се успехот или ефикасноста (Sternberg, 1996).

Goleman³ (1995) ја проширил работата на Salovey и Mayer околу размислувањето колку емоционалната интелигенција се разликува од когнитивната интелигенција или IQ, што се покажала како слаб предиктор на ефикасноста на работата (Hunter & Hunter, 1984; Sternberg, 1995). Како што беше потврдено од Студијата за млади во Кембриџ-Соммервил (Cambridge-Sommerville Youth Study), лонгитудиналната студија на 450 момчиња кои растат во Сомервил, Масачусетс, IQ имала мала врска со тоа колку момчињата се успешни во работа или во други области од нивниот живот. Наместо тоа, она што се чинеше дека се најзначајните предиктори на перформансите и успехот беа повеќе афективните способности, како што е емоционалната контрола и способноста за здружување со другите (Kimmel, 1988).

Понатамошните студии во IQ и перформансите сугерираат дека емоционалната интелигенција, всушност, помага да се подобри когнитивното функционирање.

Goleman (1995) понуди дефиниција за емоционална интелигенција како „способност за препознавање на нашите сопствени чувства и чувствата на другите, за мотивирање на себеси и за менаџирање на сопствените емоции и на сопствените односи со другите.“⁴ Тргувајќи од горенаведените наоди, Goleman (1995) ги позиционира човечките компетенции на EI: *самосвест, самодисциплина, упорност и емпатија* како посилни консеквенци во предвидување на перформансите на некоја личност одколку нејзиниот IQ. Со други зборови, емоционалната интелигенција е паметна за себе и за другите луѓе. Тоа вклучува и разбирање на луѓето и правење

² Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211

³ Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam

⁴ Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam

нешто со тоа разбирање.⁵

1.1. ЕМОЦИЈАТА КАКО ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

Зголемената популарност на „повеќекратните интелигенции“ на Gardner (1983), како и на емоционалната интелигенција на Salovey и Mayer (1990), поттикна научна дебата насочена на прашањето: „Што е интелигенција?“. Во 1922, професорот Lightner Whitmer од Универзитетот во Пенсилванија ја дефинира *интелигенцијата* како „способност за решавање на нов проблем“. Во контекст на прилично современото истражување на теориите за интелигенција, Schank и Birnbaum (1994) предложија посовремена дефиниција: *Интелигенција е „сет на компетенции што можат да се научат“*.⁵

Mayer, Caruso и Salovey (1999) тврдат дека психолошкиот конструкт се смета за специфичен вид на интелигенција, ако конструктот доволно ги задоволува следниве три стандарди:⁶

1. Конструктот треба да ги одразува „менталните перформанси, а не преферираните начини на однесување“;
2. Статистичките мерки треба да покажат позитивна корелација со други форми на интелигенција;
3. Мерките треба да се зголемуваат во зависност од искуството и возраста.

За да покажат дека емоционалната интелигенција доволно ги задоволува овие три критериуми, беше развиен MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test - Тест за емоционална интелигенција на Мајер Саловеј Карузо). MSCEIT е скала заснована на способностите која мери колку добро луѓето ги извршуваат задачите и решаваат емоционални проблеми, наспроти скалата која се потпира врз субјективната проценка на индивидуата за нивните перцепирани емоционални способности. Одговорите на MSCEIT претставуваат вистински способности за решавање на емоционални проблеми, првиот критериум кој го утврдија истражувачите. Следствено, резултатите релативно не се засегнати од самоконцептот, сетот одговори, емоционалната состојба и други грешки во мерењето, заеднички за инвентари за перцепција на самоперцепција или трети лица (Caruso, 2003).

Boyatzis и Sala (2005) ги ревидирале стандардите на Мајер и соработниците (1999), позиционирајќи дека за да се класифицираат како специфична интелигенција, концептот треба да биде:

1. Поврзан со нервно-ендокрините функции;
2. Диференциран во однос на типот на нервните кола и ендокриниот систем;
3. Поврзан со резултатите од животот и работното место;
4. Доволно различни од другите конструкции на личноста дека концептот додава вредност за разбирање на човечката личност и однесување.

Понатаму, мерките на психолошкиот конструкт треба да ги задоволат основните критериуми на Campbell и Fiske (1968) за звучна мерка, конвергентна и дискриминантна валидност.

Теоријата за емоционална интелигенција на Goleman (1995) покажа⁷ дека четири домени потекнуваат од различни невролошки механизми кои го разликуваат секој домен од другите, како и од чисто когнитивни домени на способност. Со ова

⁵ Haygroup (2004). Driving personal and professional development. Accreditation training. Boston

⁶ Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 269-270.

⁷ Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam

може појасно да се истакне разликата помеѓу емоционалната интелигенција EQ и IQ, поради неодамнешните наоди во неврологијата. Истражувањата во новите области на невронски мрежи откриваат мост меѓу функцијата на мозокот и однесувањето опишано во теоријата на емоционална интелигенција (Davidson, Jackson, & Kalin, 2000). Емоционалната интелигенција ги опфаќа лимбичките патишта кои ја поврзуваат амигдалата со области во префронталниот кортекс, извршен центар на мозокот (Goleman, 1995; Davidson, Jackson, & Kalin, 2000). Лезиите во овие области создаваат дефицити во способностите на емоционалната интелигенција, вклучувајќи самосвест, самоменациање, мотивација, емпатија и менаџмент на односите.^{8,9}

1.2. ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА И ДРУГИ ПСИХОЛОШКИ КОНСТРУКТИ

Мерењето на компетенциите за емоционална интелигенција се покажале дека се однесуваат на други избрани мерки на личноста. Емоционалната интелигенција покажа асоцијации со личност тип Б (McRae, 2000; Diamantopoulou, 2001), како и со Myers Briggs мерките за интуитирање и чувствување (Chreniss & Goleman, 2001; Burckle, 2000) и мерките за екстровејција на NEO-PR (Murensky, 2000; Брн, 2004).

Diamantopoulou (2001) испитуваше примерок од вработените во Грција за да утврди дали постои врска помеѓу личноста (Видови А и Б) и емоционалната интелигенција и открил дека луѓето со мешавина од типот А и Б имале повисока емоционалната интелигенција. Понатаму, беше откриено дека типот Б е позитивно поврзан со компетенциите за социјални вештини.

За да се испита конструктот валидност на ECI во Myers-Briggs типот на индикатор (MBTI), Burckle (2000b) спроведе анализа на 18 болничари од организација која обезбедува медицинска нега и транспорт до поголемата област Денвер / Боулдер. Тој открил значајни корелации помеѓу петнаесетте емоционално-интелигентни компетенции и Димензиите за интуитирање и чувствување MBTI.

Murensky (2000) земал 90 директори од 100-те највисоки лидерски позиции во меѓународна нафтена корпорација и открил значајни корелации помеѓу NEO Инвентар за личноста - Ревидиран (NEO-PI-R), Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA - Form S) како мерка за когнитивни способности, и ECI.

Студијата на Schulte (2003) за емоционална интелигенција ја испитува корелацијата на конструктот на Bass и Мултифакторниот лидерски прашалник на Avolio (1995) за стилот на трансформационо лидерство и Neo-FFI на McRae и Costa (1991) за петте домени на личноста. Резултатите покажаа дека емоционалната интелигенција е добро предвидена со општата когнитивна способност и личност.

1.3. ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА И ИНДИВИДУАЛНИТЕ ЛИДЕРСКИ ПЕРФОРМАНСИ

Salovey, Hsee, и Mayer (1993) иницираа развој на валидни мерки на емоционална интелигенција за да го истражат нејзиното значење за човековите перформанси. На пример, една рана студија воспостави значајна корелација помеѓу

⁸ Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam.

⁹ Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt

„емоционалната јасност“, способноста да се идентификува и да се именува расположението кое се чувствува, и брзината од која поединците се опоравуваат од гледање филм кој предизвикува силни емоции.¹⁰ Друга студија открила дека способноста за перцепирање, разбирање и проценка на емоциите на другите прецизно служи како значаен индикатор за флексибилност во одговорот на промените во социјалните средини и способноста за градење на поддршка на социјалните мрежи.¹¹

Работната група на Американската психолошка асоцијација за интелигенција (The American Psychological Association's Task Force on Intelligence - APA Public Affairs Office, 1997) препорача дека вистинските резултати од животот се важен дел од стандардот против кој треба да се процени интелигенцијата и затоа се дава поттик за тековните истражувања кои ги поврзуваат емоционалната интелигенција и резултатите од реалниот живот. Додека Мајер, и сор. (1999) се чини дека ги отфрлаат моделите на однесување како ирелевантни за нивниот концепт на емоционална интелигенција,¹² Boyatzis и Sala (2005) тврдат дека емоционалната интелигенција треба да ги предвиди моделите на однесување во животот и работата, како и последиците од овие модели во форма на резултати од животот и работата, порелевантен тест на концептот отколку покажување на корелација со искуството и возраста.

Лидерската литература е преполнета со студии кои се фокусираат на индивидуалните перформанси, ефективност и успех во различни професии (McClelland et al., 1958; McClelland, 1973; Bray, Campbell, and Grant, 1974; Boyatzis, 1982; Luthans et al., 1988; Kotter, 1982; Thornton & Byham, 1982; Spencer and Spencer, 1993). Историски гледано, приодот за објаснување на однесувањето ќе ги идентификува и потврди специфичните способности против мерките за ефективност. Интегрираниот концепт на емоционална интелигенција нуди теоретска структура за стилот на лидерство и поврзувајќи го со лидерското однесување и работата.

Неодамнешната литература за емоционална интелигенција промовира чуван оптимизам за предвидливото значење на емоционалната интелигенција за перформансите на лидерството. Се покажало дека трансформациониот стил на лидерство е поврзан со емоционалната интелигенција воопшто и позитивно корелира со специфични, резонантни раководни стилови и негативно корелира со специфични дисонантни лидерски стилови.¹³ Однесувањето на трансформационските лидери, исто така, се покажа дека значително корелира со емоционалната интелигенција во поголем степен од однесувањето на трансакцијаките лидери.¹⁴ Сепак, посебна студија покажа дека идентификувањето на способностите за емоционална интелигенција кај поединци не мора да значи помош во предвидување на трансформационското лидерство.¹⁵

Исцртувајќи ги теориите за лидерство, емоционална интелигенција и социјална психологија, Вуон (2003) испитува¹⁶ како способноста на менаџерот за прецизно декодирање на емоциите од невербалното однесување влијае врз перцепциите на

¹⁰ Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442

¹¹ Mayer, J. D. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 197-208

¹² Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

¹³ Burbach, M. E. (2004). Testing the relationship between emotional intelligence and full-range leadership as moderated by cognitive style and self-concept. Unpublished dissertation, University of Nebraska, Lincoln

¹⁴ Leban, W. V. (2003). The relationship between leader behavior and emotional intelligence of the project manager and the success of complex projects. Unpublished dissertation, Benedictine University

¹⁵ Schulte, M. J. (2003). Emotional intelligence: A predictive or descriptive construct in ascertaining leadership style or a new name for old knowledge? Unpublished dissertation, Our Lady of the Lake University.

¹⁶ Byron, K. L. (2003). Are better managers better at 'reading' others? Testing the claim that emotional intelligence predicts managerial performance. Unpublished dissertation, Georgia State University

вработените и соработниците за менаџерските перформанси на лидерот. Студијата откри дека вештините на невербално декодирање на емоциите се позитивно корелирани со рејтингот на соработниците (раководниот тим) за целокупната работа за голем број женски менаџерски и неменаџерски работници. Второ, Вугон откри¹⁷ дека менаџерите кои се подобри декодери на невербални емоции добиваат повисоки оценки од своите подредени и имаат повисоки стапки на задржување на вработените.

Во студијата за карактеристиките што ги разликуваат најдобрите **училишни директори**, Williams (2004) го испита¹⁸ односот помеѓу емоционалната интелигенција и компетенциите за решавање на проблемите, емоционалната интелигенција и перцепцијата на улогите, и емоционалната интелигенција и прилагодувањето кон окружувањето и откри значајни разлики во сите три области на истражување. Најдобрите училишни директори демонстрираат широк и длабок репертоар на компетенции поврзани со емоционалната интелигенција и решавање на проблемите.

Сепак, една студија на Weinberger (2003) покажа¹⁹ помалку убедливи резултати во воспоставувањето на односот меѓу емоционалната интелигенција, стилот на лидерство и перцепираната ефективност на лидерството. Преку тестирање на 24 истражувачки хипотези, оваа студија не открила значајни врски помеѓу перцепциите за лидерскиот стил на лидерот и неговата емоционална интелигенција. Студијата не покажала дури ни некаква значајна врска меѓу лидерската перцептивна лидерска ефективност и емоционалната интелигенција, спротивно на она што беше предложено од страна на многу застапници на емоционалната интелигенција

Иако мора да се спроведат многу повеќе истражувања за поцелосно да се разберат односите меѓу емоционалната интелигенција и индивидуалните перформанси на училишните директори, раните студии сугерираат дека постои значителен однос. Бидејќи овие концепти се однесуваат на други конструкти, останува важно истражувачкото прашање во каква релација се лидерските способности на училишниот директор, неговото социјално однесувањето и емоционалната интелигенција.

1.4. ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА И ЕФИКАСНОСТА НА ГРУПАТА

Факторите кои влијаат на организациските перформанси се комплексни и бројни. Меѓутоа, новите истражувања на теоријата за организациски перформанси сугерираат дека колективната емоционална интелигенција може да предвиди односи меѓу емоционално интелигентното лидерство, организациската клима и организациските перформанси. Hay/McBer податоците (2000) покажуваат²⁰ не само дека лидерството базирано на емоционална интелигенција (IQ) може да биде најважниот двигател на климата, туку и дека климата може да изнесува околу 20 до 30 проценти од организациските перформанси. Доколку овие податоци се реплицираат со текот на времето, импликациите во голема мера ја поддржуваат примената на мерки за

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Williams, H. W. (2004). Characteristics that distinguish outstanding urban principals: Emotional intelligence, problem-solving competencies, role perception and environmental adaptation. Unpublished dissertation, Case Western Reserve University

¹⁹ Weinberger, L. A. (2003). An examination of the relationship between emotional intelligence, leadership style and perceived leadership effectiveness. Unpublished dissertation. University of Minnesota

²⁰ Hay/McBer (2000). Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness report by Hay McBer to the Department for Education and Employment. Report prepared by Hay/McBer for the government of the United Kingdom. <http://www.dfes.gov.uk/teachingreforms/mcber/>

емоционална интелигенција во функциите на човечките ресурси, како што се избор, промоција и развој на вработените.

Влијанието на емоционалната интелигенција врз организациите може да се рефлектира и во односот наставник-ученик. Lees and Barnard (1999) ги проучувале²¹ климите на индивидуални училиници, заклучувајќи дека наставниците кои се повеќе свесни за тоа како учениците се чувствуваат во училиницата се поспособни да дизајнираат средина за учење што им одговара на учениците и се поспособни да ги водат кон успех. Сличен ефект на емоционалната интелигенција врз климата и перформансите беше демонстриран во една студија за одлични лидери во здравствената заштита (Catholic Health Association, 1994). Студијата откри дека ефективните лидери во индустријата за здравствена заштита се вешти за интегрирање на клучните компетенции за емоционална интелигенција.

Една студија на Leban (2003) го испита²² односот помеѓу однесувањето (релациите) и емоционалната интелигенција на менаџерот на проектот и успехот на дваесет и четири проекти во шест организации. Резултатите од студијата покажуваат дека стилот на лидерство кој го користи менаџер на проектот, информиран од емоционалната интелигенција, ја зголемува веројатноста за успешно завршување на сложени проекти. Gantt и Agazarian (2004) ја проучувале²³ емоционалната интелигенција центрирана во системи и пронајдоа значителни докази за поддршка на сигурно мерење на колективната емоционална интелигенција.

2. ДОМЕНИ НА ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

Моделот на емоционална интелигенција, базиран на способности, како што беше формулиран од Mayer и Salovey (1999), предлага дека емоцијата и сознанието функционираат заедно на адаптивни начини во четири сродни емоционални способности:

- **Перцепција на емоции:** Способност да ги согледа емоциите во себе и другите, како и во предмети, уметност, приказни, музика и други стимули.
- **Олеснување на мислата:** Способност да генерира, користи и чувствува емоции колку што е потребно за да ги комуницира чувствата или да ги применува во други когнитивни процеси.
- **Разбирање на емоциите:** Способност да се разберат емоционалните информации, да се разбере како емоциите се комбинираат и напредуваат преку транзиција на врската, и да ги ценат таквите емотивни значења.
- **Управување со емоции:** Способност да се биде отворен за чувства, и да ги модулира во себе и другите, со цел да се промовира лично разбирање и раст.

Goleman (1998) ја концептуализирал²⁴ теорија на емоционална интелигенција во

²¹ Lees, A. and Barnard, D. (1999). Highly effective headteachers: an analysis of a sample of diagnostic data from the Leadership Programme for Serving Headteachers. Report prepared for Hay/McBer

²² Leban, W. V. (2003). The relationship between leader behavior and emotional intelligence of the project manager and the success of complex projects. Unpublished dissertation, Benedictine University

²³ Gantt, S. P., & Agazarian, Y. M. (2004). Systems-Centered Emotional Intelligence: Beyond Individual Systems to Organizational Systems. *Organizational Analysis*, 12(2), 147-170

²⁴ Goleman, D. (1998a). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

однос на емоционалните компетенции, подоцна дефинирани од McBer/Hay (1999) како „научена способност заснована на емоционална интелигенција што резултира со одлични перформанси од работата“. Со други зборови, компетенцијата за емоционална интелигенција е способност да препознае, да разбере и да користи емоционални информации за себе или за другите што доведува до или предизвикува ефикасни или супериорни перформанси. Првиот модел²⁵ на Goleman (1998) за емоционалната интелигенција идентификува пет домени, или димензии, на емоционална интелигенција опфаќајќи дваесет и пет компетенции.

Трите димензии: *самосвест*, *саморегулација* и *мотивација*, ги опишауваа личните способности поврзани со знаењето и управувањето со сопствените емоции. Останатите две димензии, *емпатијата* и *социјалните вештини*, ги опишаа социјалните компетенции поврзани со познавањето и управувањето со емоциите кај другите. Како што Goleman го рedefинирал својот модел, разликата меѓу „себеси“ наспроти „другите“ ќе остане важна димензија на неговата типологија на емоционалната интелигенција.

Статистичката анализа на Richard Boyatzis (2000) го поддржа намалувањето на дваесет и петте компетенции во дваесет, а петте домени во следнире четири: **самосвест**, **самоменаџирање**, **социјална свест** и **управување со односите**.²⁶ Додека анализата потврди дека компетенциите се гнездат во секој EQ домен, исто така сугерираше и дека разликата помеѓу кластерот за социјална свест и кластерот за управување со односи може да биде повеќе теоретски отколку емпириски.

Спротивно на тоа, моделот на емоционална интелигенција што се нуди преку MSCEIT (Mayer et al., 2003) дава вкупен резултат на емоционалната интелигенција на човекот,²⁷ двете области на „искуствено“ и „стратешко“, како и гранки во секоја област од: (а) перцепција (со суб-тестови на лица и слики) и олеснување (со под-тестови на олеснување и сензации); и (б) разбирање (со под-тестови на промени и мешавини) и управување (со под-тести на емоционален менаџмент и емоционални односи).

Слика 1. Типологија на емоционалната интелигенција

Свесност

²⁵ Ibid.

²⁶ Boyatzis, R., Goleman, D., and Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On and J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass

²⁷ Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring and modeling emotional intelligence with the MSCEIT V 2.0. *Emotion*, 3, 97-105



Извор: Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, Boston: Harvard Business School Press

2.1. ДОМЕН ЗА САМОСВЕСТ

Goleman²⁸ (1998) тврди дека самосвеста е од клучно значење за разбирање на другите и покажување емпатија. Компетенциите во доменот на самосвест им овозможуваат на поединците, во случајот училишните директори, да се запознаат со сопствените чувства и мисли, како и лични предности и слабости. Всушност, една студија на Burckle и Boyatzis (1999) покажа дека лицата со високо ниво на самосвест покажувале високо ниво на самоменаџмент, втора домен, скоро 50% од времето.²⁹ Сепак, поединците со ниска самосвест покажале високо ниво на самоменаџмент само 4% од времето. Овие истражувачи откриле слични резултати и при испитувањето на самосвеста како индикатор за социјална свест, третиот домен.

2.1.1. Емоционална самосвест

Првата компонента на емоционалната интелигенција е *емоционалната самосвест*, знаењето што чувствува некој и зошто. Mayer и Stevens (1994) го користат

²⁸ Goleman, D. (1998a). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

²⁹ Boyatzis, R. (1999). The financial impact of competencies in leadership and management of consulting firms. Department of Organizational Behavior Working Paper, Case Western Reserve University, Cleveland

терминот мета-расположение за клучните аспекти на емоционалната самосвест.³⁰ Нервните подлоги на емоционална самосвест треба допрва да се утврдат со прецизност; сепак, Damasio (1994), врз основа на невропсихолошките студии на пациенти со мозочни лезии, предлага дека способноста за чувствување, артикулирање и рефлектирање на емоционалните состојби зависи од нервните кола кои се движат меѓу префронталниот и вербалниот кортекс, амигдалата, и внатрешноста (висцерата).³¹

Според Goleman, Boyatzis и McKee (2002), емоционалната самосвест е способноста да се препознаат емоциите и нивните ефекти врз себе и другите. Тоа е способноста ефективно да се прочита како еден реагира на знаците во окружувањето и да биде свесен за тоа како емоциите влијаат на перформансите.³² Пациентите со лезии кои ја исклучуваат амигдалата од префронталниот кортекс страдаат од алекситимија, состојбата на загуба за да им се дадат зборови на чувствата. На некој начин, алекситимијата може да претставува поларна спротивност на емоционалната самосвест, која одразува недостаток, а другата ефикасност во работата на овие нервни супстрати.³³

2.1.2. Точна самопроценка

На другото ниво, самосвеста е клуч за реализација на сопствените сили и слабости. Меѓу неколкуте стотина менаџери од дванаесет различни организации, *точната самопроценка* беше белег на супериорни перформанси.³⁴ Поединците кои постигнуваат висока оценка во точната самопроценка се свесни за своите способности и ограничувања, бараат повратни информации и учат од своите грешки и знаат каде треба да се подобрат и кога да работат со другите кои имаат комплементарни предности. Точната самопроценка била компетенцијата што се наоѓа во буквално секој примерен изведувач во студијата на неколку стотина компјутерски научници и ревизори (Kelley, 1998). На проценки за компетентност од 360 степени, просечните изведувачи обично ги преценуваат своите сили, додека примероците имаат тенденција да ги потценуваат своите способности.³⁵

Burckle (2000) претпоставува дека оние кои биле оценети за точна самопроценка на пониско ниво од другите, би покажале помалку самосвест на другите компетенции. Со примерок од 427 индивидуи од различни организации, оваа студија заклучи дека оние кои постигнале ниска точна самопроценка покажале значително поголема разлика меѓу сопствените резултати и резултатите на другите за секоја компетенција во споредба со оние кои биле високо во оваа компетенција. Исто така, оние кои се со ниска точна самопроценка се оценуваа себеси повисоко во секоја компетентност за разлика од другите што нив ги оценуваа. Спротивно на тоа, оние кои имале висока

³⁰ Mayer, J. D., & Stevens, A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood. *Journal of Research in Personality*, 28, 351-373

³¹ Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam

³² Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, Boston: Harvard Business School Press

³³ Taylor, G.J., Parker, J.D.A., and Bagby, R.M. (1999). Emotional intelligence and the emotional brain: Points of convergence and implications for psychoanalysis. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 27(3), 339-354

³⁴ Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons

³⁵ Goleman, D. (1998a). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

точната самопроценка се потценувале.

2.1.3. Самодоверба

Самодовербата е верување во сопствената способност да се постигне задачата и да се избере ефективен пристап кон задачата или проблемот.³⁶ Оваа дефиниција вклучува доверба во нечии способности, изразени во предизвикувачки околности и доверба во нечии одлуки или мислења. Позитивното влијание на самодовербата врз перформансите е прикажано во различни студии. Истражувањата покажале дека високиот степен на самодоверба ги разликува менаџерите и раководителите од просечните изведувачи.³⁷ Нивото на самодоверба всушност е посилен индикатор на перформанси отколку нивото на вештина или претходна обука. Во една шеесетгодишна студија на повеќе од илјада жени со висок степен на интелигенција (IQ) од раното детство до пензионирање, оние кои поседувале самодоверба во раните години биле најуспешни во нивните кариери.³⁸

2.2. ДОМЕН НА САМОМЕНАЏМЕНТ

Вториот домен на емоционална интелигенција, *емоционалниот самоменаџмент*, се однесува на способноста да се регулираат вознемирувачките ефекти како анксиозност и бес и да се спречи емоционалната импулсивност.³⁹ Самоменаџментот ги опфаќа компетенциите на емоционална интелигенција како што се мотивацијата, оптимизмот и емоционалната контрола.

2.2.1. Емоционална самоконтрола

Goleman (1998) ја идентификуваше *емоционалната самоконтрола* како „способност да се задржат сопствените импулсивни чувства и емоции под контрола и негативните дејства кога ќе се испровоцираат, кога некој ќе биде соочен со опозиција или непријателство од другите или кога се работи под притисок“⁴⁰. Исто така, ја вклучува и способноста за издржливост под постојан стрес. Меѓу сопствениците на малите бизниси и вработените, оние со посилено чувство на контрола не само над себе, туку и врз настаните во нивниот живот, оние со поголема емоционална самоконтрола помалку се чувствуваат лути или депресивни кога се соочуваат со стрес на работното место. Меѓу менаџерите и раководителите, врвните изведувачи можат да ги балансираат водството и амбицијата со емоционална самоконтрола, потиснувајќи ги

³⁶ Ibid.

³⁷ Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons

³⁸ Holahan, C.K. and Sears, R.R. (1995). *The gifted group in later maturity*. Stanford: Stanford University Press

³⁹ Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, Boston: Harvard Business School Press

⁴⁰ Goleman, D. (1998a). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books

личните потреби во служба на целите на организацијата.⁴¹

2.2.2. Транспарентност

Транспарентноста, исто така позната како *интегритет*, да се има сопствени акции во согласност со она што се декларира. Тоа вклучува отворено и директно комуницирање на намерите, идеите и чувствата, отвореност и искреност, дури и во тешки ситуации со повеќе вклучени страни. Транспарентноста претставува конгруенција помеѓу она што некој го размислува и чувствува и што го кажува и прави. Луѓето кои ја покажуваат оваа способност го одржуваат интегритетот и ја преземаат одговорноста за личните перформанси. Тие дејствуваат етички, градат доверба преку нивната сигурност и автентичност. Тие ги признаваат свои грешки и се соочуваат со неетичките дејства кај другите. Во тешка ситуација, тие заземаат тешки, принципиелни ставови, дури и ако тие се непопуларни.⁴²

2.2.3. Прилагодливост (адаптибилност)

Прилагодливоста (адаптибилност) е способноста да се биде флексибилен и да работи ефикасно во различни променливи ситуации, како и со различни поединци или групи. Адаптибилноста подразбира разбирање и почитување на различните и спротивставените перспективи за едно прашање, прилагодување на некој пристап како барања на ситуациона промена, и менување или полесно прифаќање на промени во сопствената организација или барањата на работата.⁴³ (Goleman, 1998).

Се покажа дека супериорните менаџери ја покажуваат оваа компетентност.⁴⁴ Понатаму, бизнисите со помалку формални и подвосмислени, автономни и флексибилни улоги за вработените доживуваат поголема иновација.⁴⁵

2.2.4. Ориентација кон постигнување

Во делото „Општество на постигнувања“ (1961)⁴⁶ авторот и истражувач McClelland ја воспостави *ориентацијата кон постигнување* како компетентност која го поттикнува успехот на претприемачите. Во својата најопшти смисла, оваа компетенција се однесува на стремеж кон постојано подобрување на перформансите. Студиите кои ги споредуваат високите перформанси во извршните рангови на менаџери, сметаат дека специфични карактеристики се однесување кое е ориентирано кон постигнувањата. Високите извршни директори имаат тенденција да преземат

⁴¹ Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons

⁴² Goleman, D. (1998b). What makes a leader? *Harvard Business Review*, November-December

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Spencer, L., and Spencer, S. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley

⁴⁵ Amabile, T. (1988). The intrinsic motivation principle of creativity. In Staw, B. and Cummings, L.L.(Eds.), *Research in Organizational Behavior, Volume 10*. Greenwich, CT: JAI Press

⁴⁶ McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton: Van Nostrand, Reinholdt

повеќе пресметани ризици, поддршка на претприемничките иновации и поставување предизвикувачки цели за вработените. Спенсер и Спенсер (1993) откриле⁴⁷ дека потребата за постигнување е компетентноста која најмногу ги издвојува супериорните од просечните директори. Постигнувањето не е само остварување на работите. Напротив, тоа е остварување на нештата преку сопствени напори, наспроти јасен, предизвикувачки стандард на одличност. Оваа компетенција е најефективно вклучена во ситуации кои обезбедуваат непосредни, конкретни повратни информации од веродостоен извор.⁴⁸

2.2.5. Иницијатива

Иницијативата е способноста да се идентификува проблемот, пречката или можноста и да се преземе акција со цел да се адресираат тековните или идните проблеми или можности. Иницијативата треба да се гледа во контекст на проактивно вршење на работите. Оние директори или менаџери што ја поседуваат компетенцијата иницијативност, дејствуваат пред да бидат принудени да го сторат тоа од надворешни настани. Иницијативата е идентификувана како клучна за одличните перформанси во индустриите кои се потпираат на продажба, како што се недвижниот имот и развојот на лични односи со клиентите, во бизнисите како што се финансиски услуги или консултации.⁴⁹

2.2.6. Оптимизам

Goleman (1998) го дефинира⁵⁰ *оптимизмот* како упорност да се стремат кон цели и покрај пречките и препреките. Оптимизмот е клучна состојка на постигнувањето, бидејќи може да ја одреди реакцијата на неповолни настани или околности; оние со високи постигнувања се проактивни и перзистентни, имаат оптимистички став кон неуспесите и работат со надеж за успех. Истражувањата покажаа дека оптимизмот може значително да придонесе за зголемување на продажбата, меѓу другите достигнувања.⁵¹

2.3. ДОМЕН НА СОЦИЈАЛНАТА СВЕСТ

⁴⁷ Spencer, L., and Spencer, S. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley

⁴⁸ Goleman, D. (1998b). What makes a leader? *Harvard Business Review*, November-December

⁴⁹ Crant, J.M. (1995). The proactive personality scale and objective job performance among real estate agents. *Journal of Applied Psychology*, p. 80

⁵⁰ Goleman, D. (1998b). What makes a leader? *Harvard Business Review*, November-December

⁵¹ Schulman, P. (1995). Explanatory style and achievement in school and work. In Buchanan, G. and Seligman, M. (Eds.), *Explanatory style*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Доменот на социјалната свест вклучува три компетенции: *емпатијата*, *организациската свест* и *ориентацијата кон услугите*. Компетенциите за социјална свесност одредуваат како се справуваме со врските. Како пример, кога Damasio (1994) спроведе⁵² мерење на емоционалната интелигенција на пациент со оштетување на пред-фронталната амигдала, областа на мозокот критична за емоционалната интелигенција, тој открил дека иако пациентот имал 140 коефициент на интелигенции IQ, тој покажал означени дефицити во самосвеста и емпатијата. Студиите врз приматите наоѓаат паралелни ефекти. Мајмуните во дивината кои имаа префронтално-амигдални лезии можеа да вршат собирање на храна и слични задачи за да се одржат, но немаа чувство за тоа како да одговорот на другите мајмуни во групата, дури и бегаа од оние кои направиле пријателски гестови.⁵³

2.3.1. Емпатија

Емпатијата им дава на луѓето остроумна свесност за емоциите, грижите и потребите на другите. Емпатичниот поединец може да ги чита емотивните струи, повикувајќи се на невербални знаци како тон на глас или израз на лице.⁵⁴ Оваа чувствителност кон другите е од суштинско значење за супериорните работни перформанси секогаш кога фокусот е на интеракциите со луѓето. Способноста добро да ги чита потребите на другите е природна кај најдобрите менаџери на тимови за развој на производи.⁵⁵ Во поразновидна работна сила, емпатијата им овозможува на поединците точно да ги читаат луѓето и да избегнат прибегнување кон стереотипи кои можат да доведат до дефицити во работењето преку создавање анксиозност кај стереотипните поединци.

2.3.2. Организациска свест

Организациската свест односно *свеста за организацијата* се однесува на способноста на поединецот да ги разбере и да ги научи внатрешните и надворешните односи на моќ во една организација. Понекогаш се нарекува политички такт. Компетентноста за организациската свест вклучува способност да се идентификуваат вистинските носители на одлуки и лица со влијание.⁵⁶

Организациската свест е компетенција од витално значење за мрежното поврзување зад затворени просторни и коалициски згради кое им овозможува на поединците да влијаат, без оглед на нивната професионална улога. Групната социјална хиерархија бара општествена свест на организациско ниво, а не само меѓучовечки. Способноста да ги чита ситуациите објективно, без изобличувачката леќа на нивните сопствени предрасуди и претпоставки, им овозможува на поединците ефикасно да одговорот (Boyatzis, 1982).

2.3.3. Ориентација кон услугите

⁵² Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam

⁵³ Brothers, L. (1989). A biological perspective on empathy. *American Journal of Psychiatry*, 146(1), 10-19

⁵⁴ Goleman, D. (1998a). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books

⁵⁵ Spencer, L., and Spencer, S. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley

⁵⁶ Goleman, D. (1998a). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books

Ориентацијата кон услугите е желба да се помогне или да им се служи на другите, со цел да се задоволат нивните потреби. Тоа значи фокусирање на своите напори за откривање и задоволување на потребите на корисникот или на клиентот и ги разликува изведувачите на продажба на врвни од просечни.⁵⁷ Таа, исто така, ја одразува долгорочната перспектива, понекогаш тргувајќи со итна добивка за да ги зачува односите со клиентите. Една студија за канцелариски снабдувач и продавачи на опрема укажа дека најуспешните членови на тимот за продажба можеа да го комбинираат ставовите на клиентите и да покажат соодветна адекватност за да го насочат клиентот кон избор кој ги задоволува потребите на купувачот и продавачот.⁵⁸

2.4. ДОМЕН ЗА УПРАВУВАЊЕ СО ОДНОСИ

Доменот за управување со врските (односите) содржи компетенции кои имаат најмногу директен ефект врз интеракциите со други луѓе. Во фундаментална смисла, ефективноста на нечии интерперсонални односи зависи од способноста да се унапредат или да се влијае на емоциите на друго лице. Таа способност, пак, се базира на други домени на ЕИ, особено самоменаџментот и социјалната свест. Без способност да ги контролираат емоционалните испади или импулси и без емпатија, постои помала шанса некој да се ангажираат ефективно во односите.⁵⁹

2.4.1. Развој на другите

Развивањето на другите вклучува чувство на развојните потреби на луѓето и градење на нивните способности. Компетенциите во развојот на другите, на пример, ги нагласуваат оние кои се наоѓаат на врвот.⁶⁰ Иако оваа способност е од суштинско значење за менаџерите од првата линија, таа исто така се бара и како витална вештина за ефективно лидерство на високо ниво.⁶¹

2.4.2. Инспиративно лидерство

Инспиративното лидерство подразбира желба да се водат другите. Инспиративното лидерство е генерално, но сигурно не секогаш, прикажано од позиција на формална власт. Оние што се вешти во инспиративното лидерство, поседуваат голем број лични вештини за да ги инспирираат другите да работат заедно кон заеднички цели. Инспиративните лидери се способни да го артикулираат и да

⁵⁷ Spencer, L., and Spencer, S. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley

⁵⁸ McBane, D. (1995). Empathy and the salesperson: A multidimensional perspective. *Psychology and Marketing*, 12

⁵⁹ Goleman, D. (1998a). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books

⁶⁰ Spencer, L., and Spencer, S. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley

⁶¹ Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March- April

предизвикаат ентузијазам за заедничка визија и мисија, да чекорат по потреба, да ги водат перформансите на другите, да споделуваат одговорност и да водат со пример.

Емоциите се заразни, особено кога се изложени од оние на врвот, а крајно успешните лидери покажуваат високо ниво на позитивна енергија што се шири низ организацијата.⁶² Студиите за лидерство покажаа дека со позитивниот стил на лидерство и членовите на групата се попозитивни, покорисни и покооперативни.

2.4.3. Влијание

Влијанието е способноста да се убедат, да се уверат или да влијаат на другите, за да можат да поддржат одредена агенда или тек на дејствување. Оваа емоционална компетенција се појавува одново и одново како белег на високи перформанси, особено кај менаџери и директори.⁶³ Врвните изведувачи со оваа компетентност поседуваат поширок спектар на стратегии за убедување од другите, вклучувајќи менаџирање со впечатоци, драматични аргументи или акции и апели за разумност. Во исто време, компетентноста влијание бара автентичност и способност да се постават колективните цели пред сопствените интереси за да се заштити ефективното убедување од манипулација.

2.4.4. Менаџирање со конфликти

Менаџирањето со конфликти е способност за справување со тешки поединци, групи на луѓе или напнати ситуации со дипломатија и такт. Оваа компетентност подразбира наоѓање на најдобро решение за даден проблем или несогласување. Талент на оние кои се вешти во компетенцијата менаџирање со конфликтните ги откриваат проблемите додека се подготвуваат и преземаат чекори за смирување на оние кои се вклучени. Овде уметноста на активно слушање и емпатичност се клучни за вештините за справување со тешките луѓе и ситуации со дипломатија, поттикнување на дебата и отворена дискусија, и организирање на победнички ситуации.⁶⁴ Ефикасното менаџирање со конфликти и преговарање се важни за долгорочните, симбиотични деловни односи и постигање на win-win ситуации.

2.4.5. Тимска работа и соработка

Тимската работа и соработка ја претставуваат способноста на некој да соработува со другите, да биде дел од тимот, да работи заедно, наспроти да работи одделно или конкурентно. Тоа значи работа со други кон заеднички цели и создавање групна синергија во остварувањето на колективните цели. За оваа компетентност да биде ефективна, намерата треба да биде вистинска. Тимската работа и соработката

⁶² Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March- April

⁶³ Spencer, L., and Spencer, S. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley

⁶⁴ Goleman, D. (1998b). What makes a leader? *Harvard Business Review*, November-December

треба да постои секогаш кога поединецот е член на група луѓе кои функционираат како тим.

Тимската работа и соработката се зголемија во последните две децении со трендот кон тимска работа во многу организации.⁶⁵

Тимската работа зависи од колективната емоционална интелигенција на нејзините членови. Најпродуктивните тимови можат да бидат оние кои покажуваат компетенции за емоционална интелигенција на ниво на тимот (Druskat & Wolff, 1999). Според една анкета недостигот во компетентноста за соработка со колегите беше најчеста причина за отпуштање на менаџерите (Sweeney, 1999). Членовите на тимот имаат тенденција да ги делат расположенијата, добро и лошо, со позитивно расположение за подобрување на перформансите.⁶⁶ Позитивното расположение на лидерот на тимот ја промовира работната ефективност и го промовира задржувањето.⁶⁷ Конечно, позитивните емоции и хармонијата на врвниот менаџерски тим ја предвидуваат неговата ефикасност.⁶⁸

2.5. ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА, СТИЛОТ НА ЛИДЕРСТВО И ОРГАНИЗАЦИСКАТА КЛИМА

Односот помеѓу компетенции за емоционална интелигенција кај лидерот и климата на организацијата е важен за теоријата на емоционалната интелигенција. Анализата на податоци за 3.781 менаџери поврзани со анализите на климата, пополнети од оние кои работеле за нив, покажа дека 50 до 70 проценти од перцепцијата на вработените за работната клима се поврзани со карактеристиките на емоционалната интелигенција на лидерот. Истражувањата ја истакнуваат улогата на компетенциите за емоционална интелигенција во лидерската ефективност, идентификувајќи како шесте различни стилови на лидерство базирано на ЕИ влијаат врз климата. Визионерските, афилијативните, демократските и инструкциските лидерски стилови генерално ја движат климата во позитивна насока. **Принудното и пацесетното** лидерство имаат тенденција да ја влошат организациската клима, особено кога лидерот ја пренагласува својата улога, иако секоја од овие две може да има позитивно влијание ако се применува во соодветни ситуации.

Кај лидерите не е неопходен максимален развој во сите компетенции, но способноста да се обезбедат една или повеќе компетенции од секој од четирите домени е предуслов за ефективно лидерство. Тоа е интеракција на компетенциите од овие четири кластери што ги разликува одличните лидери од просечните.⁶⁹

⁶⁵ Goleman, D. (1998b). What makes a leader? *Harvard Business Review*, November-December

⁶⁶ Totterdell, P. et al. (1998). Evidence of mood linkage in work groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1504-1515

⁶⁷ George, J.M. and Bettenhausen, K. (1990). Understanding prosocial behavior, sales performance, and turnover: A group level analysis in a service context. *Journal of Applied Psychology*, 75, 698-709

⁶⁸ Barsade, S & Gibson, D. E. (1998). Group emotion: A view from the top and bottom. Citirano vo: D. Gruenfeld et al. (Eds.), *Research on Managing Groups and Teams*. Greenwich, CT: JAI Press

⁶⁹ Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March- April

Иако постои теоретско значење кое покажува дека индивидуалните компетенции можат да влијаат врз индивидуалните перформанси, демонстрирањето на ваквите врски може да се покаже како вештачка вежба. Во попрактична примена на теоријата на емоционална интелигенција, луѓето често ги покажуваат овие компетенции во групи кои дозволуваат компетенциите да се поддржуваат една со друга. Се чини дека емоционалните компетенции работат најсилно во синергистичките групи, со докази кои сугерираат дека за постигнување на високи перформанси е потребно владеење на „критична маса“ на компетенции.⁷⁰

За да го илустрираме овој поим за „групирање“, истражувањето за социо-емоционалните компетенции на директорите на училиштата открива тринаесет компетенции кои значително ги разликуваат одличните од типични директори. Некои од нив вклучуваат самодоверба, самоконтрола, ориентација за достигнување, иницијатива, свесност за организацијата, развивање на другите, лидерство, влијание, управување со конфликти и тимска работа / соработка.⁷¹ Други истражувачи, исто така, објавија дека компетенциите функционираат заедно на интегриран начин, формирајќи значаен модел на способности кои го олеснуваат успешното извршување во одредена улога или работа. Спенсер и Спенсер (1993) идентификуваа специфични групи на компетенции кои имаат тенденција да ги типизираат висококвалитетните поединци во специфични области, вклучувајќи здравствена заштита и социјални услуги, техника и инженерство, продажба, управување со клиенти и лидерство на извршно ниво.⁷²

Во прилог на групирањето на компетентностите, степенот или силата во компетентност, исто така има влијание врз перформансите. Секоја компетенција може да се гледа по континуумот на мајсторство, во одредена точка по секој континуум има голем скок во влијанието на перформансите. Во анализата на McClelland (1998) за компетенциите кои ги разликуваат врвните извршители од просечните, тој открил „пресвртна точка“ кога луѓето покажаа совршеност во шест или повеќе компетенции.⁷³ McClelland (1998) тврди дека критичната маса на компетенции над пресвртната точка е различна од примерокот од просечните изведувачи. Типичниот модел покажува дека највисоките изведувачи се над „пресвртната точка“ на најмалку шест EI надлежности и покажуваат јаки страни во најмалку една компетенција од секоја од четирите групи. Ефектот на пресвртна точка е реплициран во истражувањето на Boyatzis (1999), кое покажа дека средбата или надминувањето на пречката во најмалку три од четирите EI групи е неопходна за успех на лидерите на високо ниво во една голема организација за финансиски услуги. Boyatzis покажа дека и високиот степен на владеење на неколку способности во истата група компетенции и ширењето на силите во групите се наоѓаат меѓу оние кои покажуваат врвни организациски перформанси.⁷⁴

⁷⁰ Boyatzis, R., Goleman, D., and Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On and J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass

⁷¹ Williams, H. W. (2004). Characteristics that distinguish outstanding urban principals: Emotional intelligence, problem-solving competencies, role perception and environmental adaptation. Unpublished dissertation, Case Western Reserve University

⁷² Spencer, L., and Spencer, S. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley

⁷³ McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9(5), 331-340

⁷⁴ Boyatzis, R. (1999). The financial impact of competencies in leadership and management of consulting firms. Department of Organizational Behavior Working Paper, Case Western Reserve University, Cleveland.

3. ЛИДЕРСТВО

Џејмс Мекгрегор Барнс (James MacGregor Burns) сугерира дека лидерството е еден од најчесто забележаните и најмалку разбрани феномени на земјата.⁷⁵ Концептуализирано од менаџерско до милитантно, парламентарно до политичко, формално до неформално, трансакциско до трансформациско, формалното проучување на лидерството продолжува да го привлекува вниманието на истражувачите. Прегледот на литературата за лидерството открива низа дефиниции во врска со неговата природа и примена. Според Bass (1985), лидерството е широко проучувано, и често дефинирано од страна на научници во најмалку 7.500 студии.⁷⁶

Nemphill и Coons (1957, стр.7) го сметаат лидерството како „однесување на поединецот ... насочување на активностите на една група кон заедничка цел“. Burns тврди: „Лидерството се остварува кога лица ... мобилизираат ... институционални, политички, психолошки и други ресурси за да се предизвика, да се ангажираат и да ги задоволат мотивите на следбениците.“⁷⁷ Повеќе современи дефиниции на лидерството предлагаат тоа да се дефинира како нечија способност „да влијае, мотивира и да им овозможи на другите да придонесат кон ефикасноста и успехот на организацијата...“⁷⁸

Без оглед на тоа време, заедничките елементи на повеќето дефиниции за лидерството се дека тоа се однесува на „процес на општествено влијание во кој една индивидуа врши намерно влијание врз другите за да ги структурира активностите и односите во група или организација“.⁷⁹

Покрај дефинирањето на лидерството, студиите постојано се фокусираат на прашањето: Што го прави лидерот ефективен или неефективен? Yukl (2002) тврди дека ефикасноста на лидерството е најсоодветно изразена според организациските постигања и резултати.⁸⁰ Но, што е тоа за лидерот кој ја придвижува организацијата кон своите цели? Дали лидерите се раѓаат природно, или лидерските вештини можат да се развијат? Мора ли ефективните лидери да поседуваат специфичен сет на особини и атрибути, или е лидерство повеќе стил и однесување? Дали ефективното лидерство е врамено во нечиј одговор на конкретни ситуации и непредвидени околности, или лидерството е дефинирано од визијата за еден поголем контекст? Прегледот на повеќе од пет децении литература за лидерството нуди увид на овие прашања.

3.1. ТЕОРИЈА НА КАРАКТЕРИСТИКИ

Современите општествените научни студии за лидерството започнаа во 1940-тите и 50-тите години од минатиот век, фокусирајќи се на квалитетите или особините на ефективните лидери. Оваа теорија, исто така позната како теорија на лидерството на „Големiot човек“, истакнува дека одредени луѓе се раѓаат со множество на клучни карактеристики како што се личност, вредности, мотиви и вештини, кои доведуваат до

⁷⁵ Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row

⁷⁶ Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press

⁷⁷ Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row. p.18

⁷⁸ House, Hanges, Ruiz-Quintanilla, Dorfman, Javidan, Dickson, & Associates, 1999, p.184

⁷⁹ Hoy, W. K. & Miskel, C. J. (2005). *Educational administration: Theory, research, and Practice, 7th edition*. New York: McGraw-Hill. p.375

⁸⁰ Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

„природни“ лидери.⁸¹ Раните истражувања од страна на Stodgill (1948) и Mann (1959) откриваат дека многу студии ги идентификувале карактеристиките на личноста кои ги разликуваат лидерите од следбениците. Bass (1985) идентификува повеќе од 300 одделни студии кои настојуваа да ги идентификуваат уникатните квалитети на ефективни лидери.⁸² Многу од овие истражувања, како што е проучувањето на Bird во 1940 година кое открило 79 различни карактеристики, навеле големи каталози за посакваните лидерски особини.

Барањето за корелација помеѓу лидерските атрибути и ефективноста продолжува да биде тема на современото организациско истражување. Мета-анализата на Barrick и Mount (1991) откри пет атрибути на лидерите: совесност, екстровеизија, отвореност, усогласеност и емоционална стабилност.⁸³ Lord, DeVader и Alliger (1986) ги наведуваат машкоста и доминацијата како важни карактеристики на ефективни лидери.⁸⁴ Истражувањата на Kets de Fries (1997) на високи менаџери и извршни директори ја истакнаа усогласеноста,⁸⁵ додека Jaques (1989) откри дека когнитивната способност предвидува разлики во лидерските способности. Други истражувачи придонесоа за обемна листа на особини, но интелигенцијата, самодовербата, дружељубивоста, решителноста и интегритетот се појавуваат како оние кои најчесто се идентификуваат како заеднички.

Иако во литературата за лидерството во почетокот на дваесеттиот век преовладувала насоченоста кон особините (карактеристиките) на лидерите, сепак, очигледни се недостатоците во теоријата „Големиот човек“. Како што забележал Metcalfe (1998), најраните теории за лидерските карактеристики се одраз на општеството кое ги нарачало студиите, белата машка култура на САД во голема мера нечувствителна на разликите во лидерството и менаџментот врз основа на род и етничка припадност.⁸⁶ Daw (1996) забележал дека Макијавели е причина за генералниот став во тоа време дека лидерството е врска помеѓу лидер и следбеник, а не само карактеристика. Разговарајќи за ширењето на можните односи, вклучувајќи го и принудните и манипулативните, Макијавели беше меѓу првите што „се обврзаа да го напишат набљудувањето дека лидерството е морално неутрално, алатка која може да се користи за добро или за лошо“. (Daw, 1996, p. 37)

Теоријата на карактеристиките е критикувана поради емпириската несоодветност во обезбедувањето на целосно објаснување зошто некои луѓе се поуспешни како лидери. Објавените студии за лидерските карактеристики имаат мала конзистентност меѓу листите на пожелни особини. Понатаму, особините кои се сметаат за суштински за лидерството генерално немаат концептуален консензус (Stodgill, 1974), а раните истражувачи настојуваа да го минимизираат влијанието на односот меѓу лидерските атрибути во контекст на одредена ситуација (Sadler, 1997).

⁸¹ Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

⁸² Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press

⁸³ Barrick, M.R. and Mount, M.K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44

⁸⁴ Lord, R.G., DeVader, C.I., & Alliger G.M. (1986). *Journal of Applied Psychology*, 71, 402-410

⁸⁵ de Fries, M.F.R. (1997). The leadership mystique. In K. Grint (ed.) *Leadership: classical, contemporary and critical approaches*. Oxford: O.U.P

⁸⁶ Alimo-Metcalfe, B. (1998). *Effective Leadership*. Local Government Management Board, London

3.2. ОДНЕСУВАЊЕТО И СТИЛОТ НА ЛИДЕРСТВО

Теоријата на лидерското однесување или стилот на лидерство тврди дека успешното лидерство не зависи од поседувањето на единствен универзален модел на вродени особини и способности, туку примена на овие особини во моделите на однесување или преферираните стилови. Една рана и често цитирана студија за лидерството беше спроведена на Државниот универзитет во Охајо во 1950-тите, која покажа умерени резултати околу две основни карактеристики на лидерството. Првата карактеристика беше концептуализирана како „размислување“ или степенот до кој еден лидер делува пријателски и поддржувачки кон неговите или нејзините потчинети. Втората особина била „иницијативната структура“ или степенот до кој лидерот ја дефинирал и ја структурирал својата улога и улогите на подредените кон постигнување на целите на групата (Fleishman, 1953, Halpin & Winer, 1957, Hemphill & Coons, 1957).

Слични студии на Универзитетот во Мичиген пронајдоа три критични карактеристики на ефективните лидери: лидерско однесување ориентирано кон задачите, лидерско однесување ориентирано кон интерперсоналните односи и партиципативно лидерство.

Ефективните менаџери ориентирани кон задачата не ги извршувале истите работни задачи како нивните подредени. Студиите покажаа дека ефективните менаџери ориентирани кон задачата поминуваат време во планирање и распоред на работа, координирање на активностите и обезбедување на потребните ресурси. Овие менаџери, исто така, поминуваат време водејќи ги подредените во поставување на целите на задачата кои се предизвикувачки и остварливи.

Ефективните менаџери ориентирани кон односите покажаа високо ниво на размислување, помагајќи им на подредените во кариерата и личните проблеми, и претпочитаат повремена форма на надзор наместо потесна контрола. Ефективните менаџери ориентирани кон односите поставуваат цели и обезбедуваат насочување, но потоа ги овластуваат потчинетите да одредат како ќе се постигнат целите.

Третото карактеристично лидерство - *партиципативното лидерство* ја одразува улогата на менаџерот како олеснувач на тимската работа и соработката (Katz, Maccoby, & Morse, 1950; Katz & Kahn, 1952; Likert, 1961, 1967).

Blake и Mouton (1964, 1978), врз основа на овие рани студии, предложиле „Менаџерска мрежа“ за лидерско однесување подредено по две димензии: грижа за резултатите и грижа за луѓето. Набљудуваните однесувања покажаа дека лидерите може да се разликуваат во ориентацијата кон задачата и кон интерперсоналните односи, но најнефективните менаџери покажуваат голема загриженост и за луѓето и за продуктивноста. Ова откритие доведе до „висока – висока“ теорија на лидерство, слично повторена во една студија за перформансите и одржливото однесување на Misumi и Peterson (1985).

McGregor (1960) верува дека стиловите на лидерство не произлегуваат од загриженост за луѓето и резултатите, туку од психолошките претпоставки кои ги прават менаџерите за подредените. McGregor теоретизира дека менаџерите на *Теоријата X* веруваат дека луѓето имаат вродена одбивност да работат и претпоставуваат дека подредените сакаат насока, бараат принуда да ги исполнат целите и сакаат да ја избегнат одговорноста. Резултатот е автократски стил на лидерство. Менаџерите од *Теоријата Y*, од друга страна, веруваат дека луѓето бараат одговорност, добиваат задоволство од работата и ќе се посветат на организациските цели ако ги разбираат и се наградени за нивните напори. Лидерскиот стил што резултира е партиципативен и соработнички стил на демократското лидерство што

поттикнува самоуправувани тимови и делегирање.⁸⁷

Goleman, Boyatzis, & McKee (2002) предложија шест различни лидерски стилови во однос на компетенциите на емоционалната интелигенција (EI).⁸⁸ Табелата 1 го идентификува стилот на лидерство, општото влијание на стилот врз организациската клима, целта или намерата на употребата на стилот и пример за тоа кога е соодветно да го направи тоа.

Табела 1. Примарен лидерски стил

Лидерски стил	ЕИ компетенции	Влијание на организациската клима	Цели	Кога е соодветен за примена
Коерцивен (принуден)	Желба да се постигне, иницијатива, емоционална самоконтрола	Силно негативен	Непосредна согласност	Во криза, за да започне пресврт, или при проблем со вработените
Визионерски (авторитативен)	Самоверба; емпатија; катализатор на промени	Најсилно позитивен	Мобилизирање на другите да ја следат визија	Кога промената бара нова визија, или кога е потребна јасна насока
Афилијативен (партнерски)	Емпатија, градење врски, управување со конфликти	Високо позитивен	Креирање хармонија	Да се санира раскол во тимот или да се мотивира за време на стресни времиња
Демократски	Соработка; тимско лидерство; комуникација	Високо позитивен	Градење на посветеност преку учество	Да се изгради консензус, или да се добие вреден придонес од вработените
Pacesetter (пренесувачки)	Совесност; вози за да се постигне; иницијатива	Високо негативен	Извршување на задачи со висок стандард	За да добиете брзи резултати од мотивиран и компетентен тим
Инструктивен (тренерски)	Развивање на други; емпатија; емоционална самосвест	Високо позитивен	Градење сили за иднината	Да им се помогне на вработените да ги подобрат перформансите или да развијат долгорочни сили

Извор: Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, Boston: Harvard Business School Press

Goleman и соработниците (2002) го идентификуваа стилот на лидерство како

⁸⁷ McGregor D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill

⁸⁸ Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, Boston: Harvard Business School Press

резонантен или дисонантен.⁸⁹

Резонантните стилови на лидерство што вклучуваат *визионерски, афилијативни, демократски и инструкторски стилови*, покажуваат позитивно влијание врз организациската клима. Визионерските лидери се опишани како емпатични, самоуверени и често дејствуваат како агенти на промени. Исто така, и афилијативните лидери покажуваат емпатија додека демонстрираат силни страни во градењето односи и управување со конфликти. Демократскиот лидер ја поттикнува соработката и тимската работа и ефективно комуницира. Инструктивниот лидер настојува да биде емоционално самосвесен, емпатичен и вешт за идентификување и градење на потенцијалот на другите.⁹⁰

Од друга страна, **дисонантните стилови на лидерство**, вклучувајќи ги и *принудните и пацесетните лидери*, имаат тенденција да ја деградираат организациската клима со текот на времето. Принудниот лидер се потпира на формалната моќ што му ја дава позицијата во која што се наоѓа за да ги извршува зададените цели. Вообичаено, принудниот лидер покажува недостаток на емпатија. Спротивно на тоа, пацесетниот лидер поставува високи стандарди и ги образложува, покажувајќи иницијатива и многу голем напор за да се постигнат тие цели. Сепак, пацесетниот лидер често микроменаџира или ги критикува лицата кои не ги исполнуваат утврдените стандарди наместо да им помогнат да се подобрат.⁹¹

Студиите на лидерите во училиштата откриле дека најнеефективните директори редовно интегрирале четири или повеќе од шесте стилови, префрлувајќи се на оној стил на лидерство кој е најсоодветен во дадена лидерска ситуација. На пример, студијата на училишни лидери покажа дека во оние училишта каде што директорите применувале четири или повеќе лидерски стилови, учениците имале високи академски перформанси во однос на учениците во другите училиштата. Во училиштата каде што директорите прикажале само еден или два стилови на лидерство, академските перформанси на учениците биле најниски. Често стиловите што тука се користеле биле пацесетни или принудни, кои имаат тенденција да го поткопаат моралот и ентузијазмот на наставниците.⁹²

3.3. СИТУАЦИСКИ ТЕОРИИ

Многу истражувачи ја испитуваа хипотезата дека варијациите во ефективноста на лидерот се предвидуваат со индивидуалните разлики во двата стила на особини или на однесување. Fiedler (1967) нуди алтернатива на теориите за лидерство на особините и теориите на лидерство на однесувањето. Неговите наоди сугерираат дека клучните карактеристики на ситуацијата се во интеракција со стилот на лидерот за да се одреди нивото на ефективност. Ситуациската теорија поаѓа од тоа дека стилот на лидерот е релативно статичен, како одраз на воспоставените мотивациони и темпераментни

⁸⁹ Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, Boston: Harvard Business School Press

⁹⁰ Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, Boston: Harvard Business School Press

⁹¹ Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, Boston: Harvard Business School Press

⁹² Hay/McBer (2000). Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness report by Hay McBer to the Department for Education and Employment. Report prepared by Hay/McBer for the government of the United Kingdom. <http://www.dfes.gov.uk/teachingreforms/mcber/>

фактори, но некои стилови се поефикасни во некои ситуации од другите. Фидлер ги разликува следниве видови варијации кои одредуваат која ситуација е „поволна“ и може да одговара за различните нивоа на лидерска ефективност:⁹³

- **Структура на задачата** - сложеноста на работата во однос на целта, јасност, степенот до кој се видливи точните решенија и бројот на можни правци / решенија
- **Позиција Моќ** - степенот до кој организацијата го легитимира авторитетот на лидерот и му дава формална / неформална моќ
- **Односите Лидер-Членови** - степенот до кој лидерот има прифаќање, доверба, поддршка и лојалност на подредените.

Теоријата на патеката (Модел на пат-цел) (House, 1971, House & Mitchell, 1974) предлага дека лидерите треба да воспостават цели и награди за подредените и исто така мора да помогнат во поттикнувањето на вештините, способностите и можностите за подредените да ги постигнат. Применувајќи го Моделот за пат-цел, лидерот овозможува постигнување на подредените со артикулирање на јасна патека до одредена цел, зависно од околностите и карактеристиките на организацијата или поединецот.

Tannenbaum и Schmidt (1973) ги комбинирале „силите“ во менаџерот, подредените и ситуацијата за да формираат „континуум на лидерство“ во донесувањето одлуки, важна функција на лидерството, соодветно на конкретни ситуации. Овој континуум се движи од „лидерство фокусирано на шефот“ на едната страна и “лидерство фокусирано на подредените“ од друга страна, и како што се намалува употребата на авторитетот на формалниот менаџер, се зголемува просторот на слобода за подредените, создавајќи можности за групно одлучување поттикнувано од демократски стил на лидерство. Истражувачите предлагаат дека одлучувањето за тоа како да се води е зависно од три различни „сили“:⁹⁴

1. *Сили на менаџерот* - Лични вредносни системи, доверба во подредените, лични лидерски наклонетости, толеранција за двосмисленост
2. *Сили на подредените* - Потребни за независност, подготвеност, висока толеранција за двосмисленост, ниво на интерес за проблемот, разбирање на целите на организацијата, ниво на експертиза за справување со проблемот.
3. *Сили на ситуацијата* - Вид на организација, групна ефективност, природата на проблемот, временскиот притисок.

Друга ситуацијска теорија за лидерство, често цитирана во литературата за лидерство, е *Моделот на тридимензионален лидерски ефект* на Hersey и Blanchard. Оваа рамка ја разгледува корелацијата помеѓу однесувањето ориентирано кон интерперсоналните односи, однесување ориентираното кон задачите и подготвеноста или „зрелоста“ на групата. Авторите сугерираат дека „ситуациското лидерство се заснова на интеракција помеѓу 1) сумата на водство и насоки што ги дава лидерот, 2) сумата на социо-економска поддршка што ја дава лидерот и 3) нивото на подготвеност што следбениците го изложуваат при извршување на одредена задача, функција или цел.“⁹⁵

⁹³ Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York:McGraw Hill Fisher, J. L. (1994). Reflections on transformational leadership. *Educational Record*. pp 54-65

⁹⁴ Tannenbaum, R., & Schmidt W.H. (1973). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, May-June

⁹⁵ Hersey, P., & Blanchard, K. (1993). *Management of organizational behavior; utilizing human resources*. Eaglewood cliffs NJ: Prentice Hall, p.170

Моделот на тридимензионална лидерска ефикасност претставува различни фази на подготвеност или зрелост на следбениците. На пример, при најниско ниво на подготвеност, следбениците не се способни и не се подготвени или немотивирани да ги извршуваат задачите. Како резултат на тоа, лидерот мора да преземе високо директивна, „раскажувачка“ улога, користејќи ја легитимната моќ да го убеди поединецот да ја заврши работата со малку почит кон ориентацијата кон интерперсоналните односи. Во други времиња, следбениците не се способни соодветно да ја извршат задача, но се мотивирани и спремни да се обидат. Во оваа ситуација, лидерот усвојува „продажна“ стратегија која се карактеризира со висока задача, висока ориентација кон интерперсоналните односи, во обид да ги тренира следбениците кон целта на задачата. Сепак, третиот пример ги поставува потчинетите да можат да ја извршат задача на задоволително ниво, но покажуваат неподготвеност да се обидат. Оваа ситуација бара од лидерот да присуствува на релативно ориентиран однесувања на начин што „учествува“, нудејќи му поддршка на следбеникот за да ја постигне задачата. Во четвртиот пример, подредените се и спремни и способни, покажувајќи највисоки нивоа на зрелост. Во овој случај, лидерите треба да употребат стратегии на „делегирање“, зајакнувајќи ги подредените да ја завршат задачата и да им веруваат да го сторат тоа на начин усогласен со целите на организацијата.

3.4. ТРАНСФОРМАЦИСКО ЛИДЕРСТВО

Дискусијата на Hersey и Blanchard за „зрелоста“ на следбениците обезбедува мост во теоријата на трансформациско лидерство, во кое Burns (1978),⁹⁶ Bass (1985),⁹⁷ како и Kouzes and Posner (1987)⁹⁸ ги даваат клучните текстови. Терминот „трансформациско лидерство“ е изведен од работата на Burns (1978).

Burns сугерира дека лидерството всушност е врска помеѓу лидерот и следбеникот. Тој артикулира два различни видови такво лидерство, *трансакциско* и *трансформациско*. Во трансакциската врска лидерот промовира едноставна размена на награда дадена за одредена изведба. Лидерот ги исполнува, а можеби и ги надминува, материјалните потреби на следбениците во замена за нивната изведба. Спротивно на тоа, Burns концептуализира и втора врска меѓу лидерот и следбеникот, изградена врз меѓусебното подигање на лидерот и потребите на следбениците, до нивото на хиерархијата на потребите на Maslow (1954). И лидерот и следбеникот се „трансформирани“ од искуството. Прегледот на трансформациската лидерска литература сугерира дека, иако трансакциското лидерство може да биде ефективно во време на стабилност, трансформациското лидерство е значително поефективно, особено во услови кога се случуваат промени или нарушувања.⁹⁹

Bass (1985) и Kouzes и Posner (1987) спровеле големи емпириски студии на менаџерите во 1980-тите години од минатиот век, и продуцираа широко споредливи резултати, давајќи им важен ефект на нивните наоди. Овие студии доведоа до малку поинакви концептуализации на терминот „трансформациско лидерство“ за разлика од она на Burns. Наместо да ги трансформира следбениците, Bass (1985) се осврнува на новиот зајакнувачки и олеснувачки природ кон лидерството, кој признава дека

⁹⁶ Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row

⁹⁷ Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press

⁹⁸ Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1987). *The Leadership Challenge*. London: Jossey-Bass

⁹⁹ Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press

влијателните следбеници се клучни за организациските перформанси. Басовиот модел на трансформациско лидерство се базира на следниве елементи:¹⁰⁰

А. *Харизматично лидерство* - Лидерот е многу ценет од страна на следбениците.

Б *Инспиративно лидерство* - Лидерот обезбедува оптимизам за постигнување на мисијата.

В. *Интелигентно стимулативно лидерство* - Лидерите ги покануваат следбениците поинаку да ги разгледуваат проблемите и да ги поттикнуваат иновациите.

Д. *Поединечно внимателен лидер* - Лидерите работат со индивидуални следбеници за да ги разберат нивните потреби и да им помогнат да идентификуваат лично наградувачки цели.

Басовиот модел тврди дека тестот на ефективен лидер лежи во перцепциите на следбениците на лидерот. Оттука, од суштинско значење е за лидерите не само да се разберат, туку и да имаат разбирање за тоа како тие се перцепираат од други, особено подредените, чии погледи можеби претходно не ги слушнале. Во мерењето на трансформациското лидерство, Bass и Avolio (1994) откриле дека резултатите на жените се значително повисоки од оние на мажите.¹⁰¹

Слично на тоа, Kirkpatrick и Locke (1996) ги идентификуваа следните четири основни компоненти на трансформациското лидерство:¹⁰²

1. *Харизматичен комуникациски стил* - Лидерот создава доверба и почит, ги мотивира, интелектуално стимулира.
2. *Комуницирање на визија* - Лидерот поставува предизвикувачки цели и ги предизвикува следбениците да ги преиспитуваат традиционалните пристапи, вредности и верувања.
3. *Спроведување на визија* - Лидерот им ја јакне енергијата на следбениците и ги фокусира напорите за постигнување на целите.
4. *Индивидуално размислување* - Лидерот им дава на следбениците чувство дека се третирани како единствени поединци.

Podsakoff, MacKenzie и Bommer (1996) утврдиле дека професионалната ориентација, способноста и искуството на персоналот и кохезијата на работната група се контекстуални променливи кои ја ублажуваат ефективноста на лидерот.¹⁰³

3.5. ЛИДЕРСТВО СО ЦЕЛОСЕН ОПСЕГ

Bass и Avolio (1994) предложиле **Модел на целосен опсег на лидерство** базиран на трансформациски концепти на лидерство. Едниот крај на моделот претставува **laissez-faire, не-трансакциско** лидерско однесување каде поединците

¹⁰⁰ Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press

¹⁰¹ Bass B.M. and Avolio B.J. (1994). Shatter the glass ceiling: why women may make better managers. *Human Resources Management*, 33(4), 549-560

¹⁰² Kirkpatrick S.A., & Locke E.A. (1996). Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes. *Journal of Applied Psychology* 81(1), 36-51

¹⁰³ Podsakoff, P.M., MacKenzie, A., & Bommer, M. (1996). Meta-analysis of the relationships between Kerr and Jermier's substitutes for leadership and employee experience, job attitudes, role perceptions and performance. *Journal of Applied Psychology*, 81, 380-399

ретко се ангажираат во трансакциите, и може да изгледаат лабави во врска со почитувањето на стандардите и структурата. Овој вид на лидерство може да се забележи кај работната сила што е овластена или, обратно, каде што работниците покажуваат мала загриженост или почит кон последиците. Во центарот на моделот е претставена повеќе трансакционална форма на лидерство, артикулирачки стандарди, очекувања, цели и, во многу случаи, наградите кои поединецот ги добива за постигнување на целите. На другиот крај на лидерскиот модел на целосен опсег, однесувањето вклучува воспоставување на сопствени верувања и вредности и е конзистентно со нив, одредување на курс за промени во иднината и артикулирање на визија, стимулирање на соработниците и самиот да ги предизвика традиционалните начини на размислување, и развој на себе и другите на највисоките нивоа на потенцијал.¹⁰⁴

Секој од овие дескриптори го претставува она што многу автори го нарекуваат трансформациско лидерство. Моделот на целосен опсег на лидерство се состои од пет трансформациски, три трансакциски и еден не-трансакциски лидерски фактор.

3.6. АКЦИСКО / ФУНКЦИОНАЛНА ТЕОРИЈА

John Adair (1993) го претстави поимот на лидерство како збир на функции кои човекот ги исполнува за следбениците. Оваа теорија го анализира лидерството од аспект на потребите на следбениците, а не од гледна точка на начинот на кој се однесува лидерот. Оваа теорија за лидерство ориентирано на акција е процес на исполнување на три меѓусебно поврзани потреби:

1. *Потребите на задачата* - Потребите поврзани со постигнувањето на целта
2. *Индивидуални потреби* - Потребите на секој следбеник
3. *Тимски потреби* - Потребите поврзани со градење и одржување на групата

Според Adair, за да може лидер да ги задоволи сите три потреби, мора да се исполнат следниве функции: дефинирање на задача, планирање, брифирање, контролирање, оценување, мотивирање, организирање и поставување пример.

3.7. ТЕОРИИ ЗА ЧОВЕЧКИТЕ ОДНОСИ

Теоријата за човековите односи ја рedefинира лидерската ефикасност во интерперсонални поими, а не како формална улога со функции или процедури. Поборниците ја истакнуваат важноста на свеста за себе и за групната динамика кај ефективните лидери, наведувајќи дека однесувањето ориентирано на односите е поважно и поефикасно од однесувањето кон задачи (Sharrock, 1995).

Hooper и Potter (1997), како Goleman, го сметаа лидерството како емоционален наместо интелектуален процес, поставувајќи дека успехот на организациите е во корелација со тоа како луѓето ја чувствуваат својата работа.¹⁰⁵ Brown (1996), исто така, зборува за задачата на лидерите кои ги поттикнуваат внатрешните награди да бидат извлечени од личниот развој и личното признавање во остварувањето на тимските цели.

¹⁰⁴ Bass B.M. and Avolio B.J. (1994). Shatter the glass ceiling: why women may make better managers. *Human Resources Management*, 33(4), 549-560

¹⁰⁵ Hooper A., & Potter J. (1997). *The Business of Leadership*. London: Ashgate Publishing Co

West (1999) сугерира дека водството, исто така, вклучува охрабрувачка рефлексивност, или способноста на членовите на организацијата да застанат и критички да се испитаат себеси, нивните процеси и нивното работење; да комуницираат за овие прашања; и да направи соодветни промени. West, исто така, откри дека спонтаност и компетентност во задачата се сметаа за важни од страна на следбениците.¹⁰⁶

Price и Garland (1981) истражувале како се перципираат компетенциите на лидерите и утврдиле дека вработените се помалку подготвени да се придржуваат кон лидерите кои се сметаат за релативно некомпетентни и ги оцениле како помалку ефикасни. Истражувачите го објаснија ова, велејќи дека прикажувањето на компетентност врз групните задачи / норми „ги заработува“ лидерските „кредити“ кои му овозможуваат на лидерот да иницира активност што отстапува од групните норми. Моделот на лидерство во центарот на перцепцијата доведе до психометриски тестови кои ги снимаат перцепциите за квалитетите на лидерот од страна на подредените, колегите и претпоставените, кои често се нарекуваат „повратни информации од 360 степени“ (Boyatzis, 1991; Spencer & Spencer, 1993; Boyatzis, 1994; Boyatzis, Cowen, & Kolb, 1995; Boyatzis, Stubbs, & Taylor, 2002).

3.8. СПОДЕЛЕНО (ДИСТРИБУИРАНО) ЛИДЕРСТВО

Споделеното (дистрибуираното) лидерство е форма на колективно лидерство во кое членовите на организацијата развиваат експертиза со заедничко работење. Соодветно на тоа, централното начело на формалните лидери е да создаде заедничка култура на очекувања околу употребата на индивидуалните вештини и способности. Всушност, дистрибуираното лидерство го максимизира човечкиот капацитет во рамките на организацијата (Harris, 2002).

Истражувањата на Gray (2000) покажаа дека слабите постигнувања на неефективните училишта известуваат за авторитарни форми на лидерство. Меѓутоа, во неефективните училиштата, каде што учениците почнале да постигаат подобри резултати, беше забележано дека кон ова придонело применувањето на споделено лидерство (меѓу многуте лидерски стилови што беа демонстрирани). Една училишна студија на Harris и Charman (2002) откри дека директорот дистрибуирал лидерство работејќи со и преку тимови, охрабрувајќи ги сите членови на образовната заедница да ја прифатат одговорноста за развојот на училиштето. Franey (2002) тврди дека дистрибуираното (споделеното) лидерство обезбедува подемократско водство во фокусот на училиштата, што пак ги развива училиштата како организации за учење.

3.9. ВЛИЈАНИЕТО НА ЛИДЕРСТВОТО ВО УЧИЛИШТАТА

Истражувањето за влијанието на лидерството врз ефективните училишта е мешано, а значењето на корелацијата во голема мера е определено од тоа како се мери успехот и ефективноста. Постојат мали емпириски докази за да се поддржат храбри

¹⁰⁶ West M.A. (1996). Reflexivity and work group effectiveness: a conceptual integration, in M.A. West (ed.) *Handbook of Work and Group Psychology*. Chichester, UK: Wiley

тврдења дека лидерството на училишниот директор значително и систематски влијае врз постигањата на учениците. Се покажало дека успехот на учениците во голема мера е во функција на квалитетот на наставата (Sanders & Horn, 1998) и социо-економскиот статус (Coleman, 1966).

Меѓутоа, кога успехот на училиштето се не се мери со ученичките достигнувања како што се доказите за промени, имплементација на програмата и училишна клима, улогата на директорот добива зголемено значење. Истражувањата на ефективните училишта спроведени првенствено во ниски социо-економски средини наведуваат силно административно лидерство како еден од пет или шест фактори кои позитивно влијаат врз училиштата (Edmonds, 1979; Venezky & Winfield, 1979; Lezotte & Bancroft, 1985; Fullan, 1985; Rutherford, 1985; Duttweiler & Hord, 1987).

Други истражувачи ја истакнаа важноста на училишното лидерство во донесувањето на промени и подобрување (Coleman & LaRocque, 1990; Hill, Wise, & Shapiro, 1989; Jacobson, 1986; Muller, 1989; Murphy, Hallinger, & Peterson, 1985; Paulu, 1988). Многу студии тврдат дека директорот е централен елемент во подобрувањето на наставните програми во училиштето (Fullan, 1991; Hansen & Smith, 1989), повторувајќи ја работата на Lieberman и Miller (1981), кои истакнаа дека директорот е клучната личност за да се случат промени во училиштето.

Leithwood и Montgomery (1982) откриле дека ефективните директори обично се проактивни и преземаат чекори за да обезбедат поддршка за иницијативи за промена во име на учениците и персоналот. Stallings и Mohlman (1981) укажуваат дека директорите кои се сметаат за ефективни во спроведувањето на наставната програма се однесуваат така да бидат корисни за наставниците, да понудат конструктивна критика и да ги објаснат причините за сугестија за промени во однесувањето. Ефективните директори споделуваат идеи, поставуваат добри примери, се добро подготвени и се грижат за личната благосостојба на нивните наставници (Rutherford, Hord, Huling, & Hall, 1983).

Комуницирањето на целта на училиштето и нејзината визија за подобрување и демонстрирање на видлива посветеност на визијата, исто така, се посочени како значајни лидерски функции во подобрувањето на училиштето (Goodlad, 1975, Cohen, 1987, Fullan, 1991, Hall & Hord, 1987; Schlechty, 1988; Sergiovanni, 1990). Ефективните лидери ја артикулираат својата визија и цели за нивните училишта (Manasse, 1982; MacPhail-Wilson & Guth, 1983; Rutherford, 1985) и демонстрираат ентузијазам, како одраз на лично убедување и активна поддршка за своите цели (Manasse, 1984).

Fullan (1991) и Huberman и Miles (1984) тврдат дека лидерите на сите нивоа мора да обезбедат „специфичен притисок и поддршка за спроведување“ (Fullan, 1991, стр. 198). Една стратешка лидерска употреба за одржување на притисокот е постојано да се поставуваат прашања за испитување, но сепак наставниците имаат лична поддршка. Ефективната имплементација бара стратешка рамнотежа на притисок и поддршка (McLaughlin, 1987). Huberman и Miles (1986) сугерираат административна решителност која се граничи со принуда, но интелегентното и поддржувачкото остварување може да биде најсигурниот пат до значајното подобрување на училиштето.

4. СТРУЧНО УСОВРШУВАЊЕ НА ДИРЕКТОРИТЕ НА УЧИЛИШТАТА ВО УЧИЛИШНИОТ МЕНАЏМЕНТ

Во ова поглавје се прикажува поширок контекст на феноменот на организирана професионална обука на воспитно-образовниот кадар, во кој свое место има и професионалниот развој на директорите на училиштата. Целта на истражувањето е да се утврди корелацијата на трендовите (и кај нас и во светот) со општите карактеристики на овој феномен кои се случуваат во текот на изминатите дваесетина години, со посебен осврт на развојот на теоретските поставувања и нивната практична примена во процесот на професионален развој на училишниот директор. Според резултатите од голем број научни истражувања и студии, важноста на стручната обука на директорите на средните училишта е истакната како неисцрпен процес на надградба на веќе постоечките работни компетенции, но и стекнување знаења за подобро, поцелосно и професионално извршување на функцијата училишен директор.

4.1. СТРУЧНОТО ОСПОСОБУВАЊЕ И УСОВРШУВАЊЕ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ КАДАР

Стручното усовршување на директорите на основните и средните училишта во училишниот менаџмент се појавува во многу широк контекст на организирано стручно усовршување на воспитно-образовните работници на училишниот систем во Република Македонија. Поради моментална неочекувана пристапност во организирањето на стручни собири и законски вакуум, што е очигледно кај нас, некои вработени од училишниот систем веќе долго време имаат обврска за постојано стручно усовршување, првенствено заради обновување на стекнатите лиценци, а некои воопшто немаат. Најголем број вработени најчесто редовно стручно се усовршувани заради личното чувство на потреба од нив, но во практиката, всушност, се реализираат само оние усовршувања за кои моменталните постојат финансиски средства на училиштата. За тоа одлучуваат училишните директори, но и другит образовни институции на локално и државно ниво. Но, факт е дека постои феноменот на стручното усовршување и во најголема мера се користи, така што мерливите излезни вредности во завршните евалуации се од голема важност, како за организаторите на стручните собири, така и на пошироката општествена заедница.

Ефективниот професионален развој подразбира постојано охрабрување на професионалниот развој на училишниот кадар, кој потоа резултира со подобри перформанси на учениците и подобри достигнувања на учениците. „Професионалниот

развој е континуиран процес кој се одразува во пристапот за доживотно учење и станува главен приоритет во европските образовни системи.¹⁰⁷

Во текот на изминатите две децении, во светот има три главни реформи, кои директно влијаеле врз пристапот до професионален развој на училишниот персонал:¹⁰⁸

Во *првиот бран*, најчестите прашања кои се директно поврзани со професионалниот развој на целиот образовен кадар, како и водечките лица во училиштата, беа:

- Како директорот може да обезбеди програма и простор за квалитетен трансфер на знаења и вештини за учениците?
- Колку успешно наставниците и директорите на училиштата можат да обезбедат пренос на знаење и вештини на учениците од нивната секојдневна работа?
- До кој степен и колку квалитетно директорите учествуваат во овозможување на професионален развој на наставниците во училиштата?
- Како директорите можат да им обезбедат на учениците добри резултати во јавните испити?
- Ставот на училишниот персонал кон професионален развој во *вториот бран* образовни реформи најдобро ги илустрира следните прашања:
- Како директорот може да обезбеди тек на наставниот процес кој може да ги задоволи очекувањата и потребите на пошироката општествена заедница засегната од излезните училишни резултати?
- Како можат наставниците, под раководство на нивните директори, да станат одговорни пред јавноста кои ги надгледува и оценува?
- Како училиштата можат да станат конкурентни во спроведувањето квалитетна настава и брзи промени на образовниот пазар?

Третиот бран образовни реформи, кој продолжува до денес, содржи парадигми кои отвораат нови перспективи за разбирање на современата улога на наставниците во времето на општата глобализација и разбирање на можностите и потребите за доживотно учење и професионален развој. Овие парадигми може да се разгледаат во следните прашања:

- Како можат директорите на училиштата да работат на полето на учење и поучување на своите ученици и наставници во контекст на општата глобализација од една страна и индивидуалниот приод кон учењето, од друга страна?
- Како директорите на училиштата може да влијаат на најголемите достигнувања на учениците преку овозможување на употреба на информатичка опрема, интернет комуникации и други иновативни пристапи во процесот на учење?
- Како директорите на училиштата можат на учениците да им овозможат поголеми можности за самостојно учење и на тој начин да ги подготват за процесот на доживотно учење?
- Како директорите на училиштата можат да обезбедат работна средина во која учениците можат континуирано да ги развиваат сите свои интелектуални способности?

Прашањата кои произлегуваат од бројните реформи на некои земји во последниве години отворија и различни можности за пристап до структурно и содржинско дизајнирање на конкретни едукации. Формалниот професионален развој на воспитно-образовните работници се појави како феномен кој е подложен на промени, кој треба да се подобри и прилагоди на времето и дадениот простор. Денес,

¹⁰⁷ Bolitho, R., Milović, S. (2010). *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*. Vo: Zbornik radova "Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj". Zagreb: AZOO, str. 5 – 7.

¹⁰⁸ Cheng, Y., C. (2008). *New Learning and School Leadership: Paradigm Shift Towards the Third Wave*, in *Leadership for Learning. International Perspectives*: Sense Publishers, p. 38-39

повеќето теоретичари кои се занимаваат со професионална обука на училишниот кадар, овој феномен го гледаат како на *процес* (Bolam, 2008), во која сите вработени во училиштето пред се треба да учат, да ги зголемуваат и да ги користат потребните знаења, вештини и вредности. При тоа е важен процесот на прилагодување на потребите на секој поединец, но исто така и на потребите на училишниот менаџмент. „Суштината на професионалното стручно оспособување на училишниот кадар мора да вклучува учење за независен, критички пристап кон праксата, но и на барањата на јавноста за професионалните вредности и одговорности, кои се, исто така, отворени за критички надзор.“¹⁰⁹

4.2. ВАЖНОСТА И ЗНАЧЕЊЕТО НА СТРУЧНОТО ОСПОСОБУВАЊЕ И УСОВРШУВАЊЕ НА УЧИЛИШНИТЕ ДИРЕКТОРИ

Говорејќи за професионалниот развој на директорите на основните и средните училишта, некои од постарите и неодамнешните истражувања во светот покажуваат дека е несомнена потреба постојано да се надградува моделот на професионалниот развој на директорите.¹¹⁰ Притоа, евидентни се различните ставови за структурата, содржината и времетраење на овој професионален развој.

Во деведесеттите години на минатиот век, еден од најзабележливите проблеми во работата на директорите на училиштата беше „вечната борба“ меѓу наставниците и директорите.¹¹¹ Организаторите на професионалниот развој сметаа дека програмската содржина на стручните усовршувања неопходно мора да ја нагласи важноста за подобрување на комуникациските и менаџерските вештини. „Директорите можат да направат долгорочни придонеси во нивната работа преку подобрување на односите со оние со кои работат: наставниците, учениците и родителите“.¹¹² Слични се размислувањата и на D. Smith (1996), кој директорот на училиштето го гледа како кормилар на бродот на кој му е потребно знаење, но и менаџерски вештини и ги предлага следните задолжителните компоненти за содржините:

- градење на доверба во целата организација (училиштето)
- развивање на таква комуникација со која вработените ќе се чувствуваат неопходни и важни
- решавање проблеми и градење на лична посветеност и поддршка за промени.

„Секој вработен треба да го следи лидерот, во било која комбинација што е најдобра за работата. Лидерот не смее да ги третира вработените ниту како светци ниту како кметов, туку како човечки суштества со сите нивни разлики.“¹¹³ Но, уште во средината на 1990-тите години, некои автори ја истакнуваат важноста на одговорноста на директорот за менаџирање на училиштето.

¹⁰⁹ Bolam, R. (2008). Professional Learning Communities and Teachers' Professional Development, in Teaching: Professionalization, Development and Leadership. Toronto: Springer, p. 161

¹¹⁰ K. Leithwood (1993), D. Smith (1996) i M. Fullan (1997) укажаа на важноста и потребите на постојаното надградување на постојните модели на професионален развој на директорите на училиштата, а од неодамна таквата теза, исто така, може да се најде во заклучоците од некои неодамнешни истражувања, како што се оние спроведени од N. Cranston, L. Ehrlich i M. Reugebrink (2004), или P. Tronsmo (2010).

¹¹¹ Fullan, M. (1997). What's worth fighting for in the principalship. Toronto: OPSTA

¹¹² Fullan, 1997, str. 46

¹¹³ Smith, D. (1996). The Following Part of Leading, the Leader of the Future. San Francisco: Jossey-Bass, p.207

Leithwood (1993) утврди дека ако во училиштето постои континуирано добра работна атмосфера, водството на училиштето има значително влијание врз промените во работата на наставниците, наставните програми и постигањата на учениците. Таквите директори треба да бидат стручно усовршувани во областа на класичната работа во „училиштето што учи“, а според истиот автор постои и статистички значајна поврзаност помеѓу ефикасноста на училиштето и директорот како видливо силна и одговорна личност.¹¹⁴ Некои други автори го нагласуваат фокусот на стручното оспособување на директорите на училиштата за обука на професионалните верувања, етички принципи, уредување на основните обврски на совеста итн., па така K. Walker (1998) идентификуваше четири области на професионален развој на директорите на училиштата:¹¹⁵

- управување со образовни ресурси
- менаџирање со образовниот процес
- како да стане лидер на лидерите и
- професионално застапување на образованието.

Деведесетите години во светот претставуваа голем чекор напред во теоретското и практичното разбирање на улогата на директорот на училиштето, а резултатите од бројните студии за содржината на професионалниот развој на директорот укажаа на потребата од промени во работа на училишниот директор. Wildy и Dimmock (1993) предлагаат директорите целосно да се откажат од своите наставни обврски и да се посветат исклучиво на улогите на менаџментот и водството.¹¹⁶ Еден од главните аргументи за оваа изјава е дека авторите сметаат дека добар учител не мора да биде добар лидер. Прашањето за компетентност во областа на менаџирањето и водството со училиштето станува доминантно поле на теоретските размислувања и планирања на професионалниот развој на директорите на училиштата, а тенденцијата на управувањето во училишните системи на западните земји да му се посвети поголемо значење стана историска и продолжува до денес.¹¹⁷

Sergiovanni (1996) основата на професионалниот развој на директорите на училиштата ја гледа во областа на градење *морално лидерство* (тоа вклучува задачи како што се институционализирање на вредности, мотивирање, управување, објаснување, олеснување, моделирање и стручен надзор) и *педагошките димензии на лидерството*, кои вклучуваат раст и развој на конкретната работа на вработените во училиштето. Во книгата „Водечките Американски школи: критичната улога на директорот“, група автори објаснуваат дека улогата на училишниот директор се менува од менаџерска кон лидерска, што е во согласност со истражувањето на улогите на менаџерите и лидерите од тоа време.¹¹⁸ „Улогата на директорот како организатор, или оној што ги спроведува училишните активности во рамките поставени од повисоки инстанци, се повеќе се насочува кон улогата на лидер или личност која сама ја одредува насоката на развојот на училиштето и нејзиното дејствување во општествот“¹¹⁹

¹¹⁴ Leithwood, K., Janitz, D., Silins, H., Dart, B. (1993). Using the Appraisal of school leaders as an Instrument for School restructuring. Peabody Journal of Education, 68 (2), London, Routledge, str. 85 – 109

¹¹⁵ Walker, K. (1998). Values and Ethics in School Leadership, Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria, Seminar Series 73. Victoria: IARTV, Australia.

¹¹⁶ Wildy, H., Dimmock, C. (1993). Instructional leadership in primary and secondary schools in Western Australia, Journal of Educational Administration, 31(2), Bradford, Emerald, str. 43 – 63

¹¹⁷ Beck, L. G., Murphy, J. (1993). Understanding the Principalship: Metaphorical Themes. New York: Teachers College Press.

¹¹⁸ Leading America's Schools: "The Critical Role of the Principal" (1999)

¹¹⁹ Bolivano, J.W. (2007). The Role Of The Principal In The Change Process: The Road To Inclusion. Disertacija, str.16 i 17. University of Pitsburg, p. 16

Спротивно на авторите кои трансформацијата на директорот ја објаснуваат од менаџер кон лидер, D. R. Dunklee (2000) наведува цела низа автори кои објаснуваат дека улогата на директорот се повеќе се трансформира од образовен лидер (инструкциски лидер) кон бизнис-менаџер.¹²⁰ Овој тренд е евидентен во образованието, бидејќи зголемените барања поставени пред директорот се насочени кон административни работи: организација, планирање и известување, за разлика од образовното водство и креирањето на сопствен пат. Кон ова најверојатно придонесуваат од барањата на надредената администрација со цел да се контролира ефикасноста преку мерење на резултатите, но исто така и ИТ технологијата, која често се смета за алатка за олеснување и автоматизирање на работата, иако од директорот се уште се бараат и хартиени документи во форма на извештаи, табели и слични документи.¹²¹

Поновите истражувања спроведени во 2003 година на Универзитетот во Квинсленд, Австралија покажуваат дека директорите на училиштата немаат јасна визија за својата улога на лидер. Поради високиот притисок и преоптовареноста што директорите ги чувствуваат на работа секој ден, истражувањето заклучува дека вообичаените активности поврзани со менаџирањето и водењето всушност се ставаат во вториот план, а во фокусот на професионалниот развој во иднина се повеќе се гледа во областа на стратешкото планирање и водење, како и на личниот професионален развој на директорот.¹²²

Поновите истражувања за содржината и структурата на денешниот организиран професионален развој на директорите на училиштата во западните земји покажуваат дека, покрај веќе споменатите теоретски поставки, постојат неколку насоки за професионален развој на директорите на училиштата, кои се собрани во три поголеми групи, кои се содржински и телеолошки поврзани како препознатливи трендови на современото стручно оспособување на директорите:¹²³

1. стручно оспособување со цел да се произведе трансакциски директор
2. стручно оспособување со цел да се произведе трансформациски директор
3. стручно оспособување со цел да се произведе директор кој „раководи како да служи“.

Според извештајот на OECD (2001), резултатите од научните студии посветени на конкретизацијата на содржините и формите на работа во професионалниот развој на директорите на училиштата стануваат се поважни, така што на стручните семинари се остваруваат оние развојни концепти кои овозможуваат диференцијација на програмата според потребите на учесниците, а се уважуваат стекнатите знаења и вештини од претходните усовршувања, нивното размислување и потреби. Според истиот извештај, беа утврдени и некои конкретни барања за професионализација на директорите на училиштата и другите вработени во воспитно-образовниот систем во последната деценија:¹²⁴

¹²⁰ Dunklee, D.R. (2000). *If You Want To Lead, Not Just Manage: A Primer for Principals*. Los Angeles : Corwin Press

¹²¹ Burcar, Ž. (2010). *Uloga ravnatelja i njezino ostvarivanje u hrvatskom školstvu*. Doktorski rad. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, p.47

¹²² Cranston, N., Ehrich, L., Reugebrink, M. (2004). *Overcoming Sleeplessness: Role and Workload of Secondary School Principals in Queensland*. *International Journal of Leadership in Education*, 7 (3), London, Routledge, p.225 – 242

¹²³ Практични, но теоретски основи на овие правци може да се најдат во делата на M. Wheatley (2000), P. Cox (2001), T. Bush (2003), TA Judg и RF Piccol (2004), RN Lusier и CF Achue (2004), J. Barbut (2005) и други

¹²⁴ *New School Management Approaches*, OECD Report 2001, p. 202 – 224 (Пристапи за управување со новите училишта, Извештај на ОЕЦД 2001, стр. 202-224)

1. *Стручноста како традиционална карактеристика на добар вработен во образованието* останува од суштинско значење, а добриот директор е важен извор на знаење и разбирање. Меѓутоа, начинот на кој вработените стекнуваат знаења во образованието мора да се промени, акцентот треба да се стави на континуирано подобрување, а не на почетното образование.
2. *Педагошките вештини* се исто така неопходни, но во изменет контекст. Во рамките на обврската за доживотно учење, вработените во образованието мора да бидат компетентни да придонесат за широк спектар на вештини кои вклучуваат мотивација за учење, креативност и соработка, наместо да ја ставаат способноста за меморирање на фактите или успехот во тестирањето на највисоко ниво.
3. *Познавањето на технологијата* е нова фундаментална карактеристика на професионализмот за која е најважно да се разбере технологијата во однос на педагошкиот потенцијал и неговата можна интеграција во стратегиите за учење.
4. *Организациски компетенции и соработка*: професијата на вработените во образованието повеќе не може да се смета како индивидуална компетентност, туку се повеќе ја интегрира способноста да функционира како дел од „организација за учење“.
5. *Флексибилност*: вработените во образованието мора да го прифатат фактот дека барањата за работа можат да се променат неколку пати во текот на нивната професионална кариера и да не го толкуваат професионализмот како изговор за отпор кон промените.
6. *Отвореноста* е вештина што многу вработени во образованието допрва треба да ја научат, односно способноста за работа со сите надворешни субјекти, што мора да биде комплементарна со други аспекти на личната професионална улога.¹²⁵

Важноста која денес се дава на професионалниот развој на директорите во основните и средните училишта во светот, како и професионалните и научните експертизи за квалитетот на работата на стручните семинари, се предмет на бројни студии на научни институции и професионални здруженија.

Според извештајот¹²⁶ на британскиот „Оддел за деца, училиште и семејство“ од 2009 година, директорите на училиштата кои успешно ги завршиле задолжителните семинари за стручно оспособување, имаат значително подобри резултати во исходите од учењето во нивните училишта, воочливо е нивното позитивно влијание врз мотивацијата на вработените и нивната посветеност кон работа, зголемено стручно усовршување и јасната стратегија во управувањето и развојот на училиштето.

4.3. ПОТРЕБА ЗА СТРУЧНОТО ОСПОСОБУВАЊЕ И УСОВРШУВАЊЕ НА УЧИЛИШНИТЕ ДИРЕКТОРИ ЗА СТЕКНУВАЊЕ НА СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНИ И ДРУГИ КОМПЕТЕНЦИИ

¹²⁵ Пристапи за управување со нови училишта, Извештај на ОЕЦД 2001, стр. 202-224

¹²⁶ Извештај „Влијанието на образованието врз резултатите од учењето на резултатите од учењето“ на на Британскиот оддел за деца, Училиште и семејство, презентираан во Националната асоцијација на директорите на средните училишта (NEPES - National Association of Secondary School Principals) во Брисел на 21 и 22 јануари 2010 година.

Зборувајќи генерално за професионалниот развој на директорите на училиштата во светот, првенствено се мисли на стекнување на практични компетенции потребни за решавање на реалните животни проблеми во институциите што ги водат, а програмите за стручни семинари ги реализираат образовани инструктори.¹²⁷ Најчесто станува збор за директори-инструктори кои стекнале знаења и компетенции преку верифицирани универзитетски програми и на тој начин стануваат искусни теоретичари и практичари кои можат да ги подучуваат помладите и помалку искусни директори како предавачи, ментори, лидери на работилници и фасилитатори. Основните теоретски знаења и вештини стекнати преку стручните оспособувања на директорите во светот може да се сумираат во вештините на водење и менаџирање со институцијата.

Постои широк спектар на институции вклучени во стручно оспособување и усовршување на директорите на училиштата. Воглавно се однесува на универзитетите кои нудат постдипломско стручно образование од областа на училишниот менаџмент, националните педагошки центри, центрите за иновации во образованието, синдикалните организации, стручни здруженија на директори и специјализираните училишта за училишен менаџмент. Времетраењето на професионалниот развој е исто така различен, од 150-250 работни часови распоредени во две до три календарски години. За директорите со повеќе работно искуство во повеќето земји се одржуваат кратка верзија на семинарот, но таквата обука трае околу една година.¹²⁸

Но, професионалниот развој на директорите на училиштата не треба да се поистоветува со стручно оспособување кое се однесува на директорите почетници или пак оние кои сакаат да станат директори. За такви кандидати во поголемиот дел од европските земји се организираат семинари за стекнување на основните компетенции за работата на директорот во училиштето, што во организациска смисла може да бидат подготвителни, но може да траат и по неколку години, како на пр. во Австрија, за време на првиот мандат на директорите на училиштата¹²⁹.

Прашањето за *потребата* на директорот за стекнување на основните директорски компетенции станува се повеќе предмет на научно проучување. Според поновите истражувања за образовните потреби на директорите на средните училишта од скандинавските земји¹³⁰, последните години беше изразена зголемена желба и потреба на директорите да стекнуваат нови знаења од областа на училишниот менаџмент. Испитаните директори истакнуваат дека нивниот ангажман за активно учество во работата на понудените семинари за обука бара одредени лични одрекувања, како и зголемен напор во учењето, и со оглед дека различни луѓе учат на различни начини, во ангажманот е секогаш силно присутен и личен елемент. Заклучоците од истражувањето покажуваат дека за такво учење на директорот со работа е потребна добра подготовка и спроведување на самите семинари, како и постојана заемна помош и соработка на колегите директори кои се во процес на професионален развој.

Прашањата за клучните улоги и одговорности на директорите во училиштата¹³¹,

¹²⁷ Kouzes, M., Posner, B. Z. (2007). *Leadership and Challenge*. San Francisco: Jossey-Bass

¹²⁸ Една од студиите која, меѓу другото, дава и преглед на институциите - носители на стручно усовршување, времетраење, организација и сл. во европските земји е ENIRDEM - Европската мрежа за подобрување на истражувањето и развојот на образовниот менаџмент (European Network for Improving Research and Development in Educational Management - ENIRDEM). (Verbiest, 2001)

¹²⁹ Достапно на: www.siteresources.worldbank.org. Превземено на 12 февруари 2019

¹³⁰ Tronsmo, P. (2010). *Leadership in the Education Sector*. Oslo: The Norwegian Directorate of Education and Training

¹³¹ Во финалниот извештај на стручно-научната конференција на Европската комисија за целоживотно образование „Peer Learning Academy“, што се одржа во Кипар на 18 и 21 октомври 2010 година, понудени се предлози на експертска група во областа на оспособување и професионален развој на

кои сега се разгледуваат во планирањето на содржината на професионалната обука на директорите, се адресирани во повеќето европски земји во области како што се:

- дефинирање на јасни барања за високо развиени работни способности на училишниот директор,
- дефинирање на улогата на директорот во областа на менаџментот и водството,
- стекнување на основните компетенции на училишниот директор.

Некои од овие компетенции се релевантни во сите европски земји, додека некои се поврзани со историските и културните специфики на поединечните земји, како на пример развојот на визијата и способноста да се инспирира наставниот кадар и учениците, развојот на способностите на сеопфатен пристап кон лидерството и менаџментот и стратешкото планирање во работата на училиштето, познавање на образовниот систем во матичната земја, како и земјите од окружувањето, создавање на оптимални услови за учење, способноста за ефикасно управување со ресурсите, развојот на комуникациски вештини, способноста за решавање на конфликтни ситуации и слично.

Од училишните директорите се очекува на стручни семинари да развијат и лични квалитети како што се храброст, оптимизам, толеранција, емоционална интелигенција, самосвест, амбиција, посветеност кон работата и постојана желба за учење. Притоа се јавуваат отворени прашања на кои секоја земја во која се организира семинарот за стручно усовршување на директорите на училиштата треба да најде конкретни одговори:

- *Како да се усогласат различните нивоа на стручност и компетентност во стручното усовршување на постојните директори?*
- *Како да се развијат ефективни начини за привлекување на најдобри кандидати за идни директори?*
- *Како да се изберат најдобрите кандидати за идни директори?*
- *Како да се стимулираат директорите постојано да ги развиваат своите способности?*

4.4. ПРИСТАПИ И МОДЕЛИ НА ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ НА ДИРЕКТОРИТЕ НА УЧИЛИШТАТА ВО НЕКОИ ЗЕМЈИ ВО СВЕТОТ

Во повеќето западни земји во последните дваесетина години зголемено внимание се посветува на професионалниот развој на директорите на училиштата. Според истражувањето за стручното усовршување на директорите во државите на OECD (Pont, Nusche и Moorman, 2008),¹³² во тие земји е јасно изразена желбата за покохерентен пристап кон едукација на директорите во иднина. Постојат неколку причини за ваквиот пристап: поранешната работа на директорот, претходното искуство

директорите на училиштата за најважните теми од нивното идно усовршување, како што се: основна улога во работата на директорот и неговите компетенции, општи директорски компетенции, карактеристики на директорот на училиштето и професионалните барања кои се поставени пред кандидатите за директор пред преземањето на должноста.

¹³² Pont, B., Nusche D., Moorman H. (2008). Improving School Leadership, Policy and Practice, Volume 1. Paris: OECD

на директорот во стручното усовршување во подрачјето на училишниот менаџмент, традицијата на одделните земји во изборот на директорите и различните модели и пристапи за стручно оспособување и усовршување на директорите. Директорите на училиштата најчесто самите ја покажуваат потребата за поголемо знаење од областа на училишниот менаџмент, додека организаторите на едукациите, свесни за неможноста да ги развијат овие компетенции со спроведување на само една однапред дефинирана програма, наоѓаат решенија со комбинирање на неколку различни пристапи и методи. Целта е да се развијат применливи модели за учење и обука, со отворени можности за флексибилен пристап до формално, неформално и информално учење. Искуството и знаењето за организирање на такви модели од година во година доведуваат до подобри решенија во изнаоѓање на оптимална комбинација на холистички приоди за учење со цел да се задоволат потребите на општеството, но и на директорите на училиштата во различни фази на директорската кариери. Според горенаведеното истражување, најголем број на директори доаѓаат од редовите на наставниците кои мора да ја прошират својата претходна улога на наставник преку стекнување на нови компетенции во областа на училишниот менаџмент. „Водењето на училиштето стана приоритет во програмите за образовни политики во светот. Тоа игра клучна улога во подобрувањето на ефикасноста и резултатите на училиштето, има влијание врз мотивацијата и способноста на наставниците, врз училишната клима и врз училишната средина. Ефикасно водство во училиштето е од огромно значење за да се подобри ефикасноста и да се воедначи квалитетот на образованието.“¹³³

Не сите земји го имаат истиот пристап кон проблемот на професионалниот развој на директорите, ниту пак ги решаваат на ист начин. Анализирајќи ја актуелната ситуација, се очекуваат некои заеднички пристапи: „Степенот на професионализација варира во сите земји, бидејќи веројатно постојат различни барања и видови на програми за стручно усовршување. Така, можеме да ги групираме пристапите кон професионализацијата на директорите:

- а) програми за стручно оспособување на заинтересираните кандидати **пред преземањето на должност**
- б) програми за стручно усовршување на директори кои **неодамна ја презеле функцијата**
- в) програми за стручно усовршување на директори **за време на траењето на мандатот** на директорот, односно неговиот професионален развој.“¹³⁴

Гледајќи ја состојбата на стручно оспособување и надградување на училишните лидери во некои земји во светот (Improving School Leadership, 2007), може да се заклучи дека *не постои унифициран став за најважните елементи поврзани со ова проблематика*. Ова првенствено се однесува на разновидноста на пристапи кон изборот на нови директори, што во голема мера го определува дизајнот на формите и методите на работа¹³⁵ во постојните модели на стручно оспособување и понатамошно усовршување, но и врз содржината¹³⁶ на работата, односно на задолжителните теми на

¹³³ Pont. B., Nusche D., Moorman H. (2008). Improving School Leadership, Policy and Practice, Volume 1. Paris: OECD, p. 9

¹³⁴ Pont. B., Nusche D., Moorman H. (2008). Improving School Leadership, Policy and Practice, Volume 1. Paris: OECD, p. 108

¹³⁵ Методите на работа на семинарите за стручно усовршување воглавно се базираат на активната работа на директорите во организирани работилници водени од лиценцирани тренери и универзитетски професори, а кога станува збор за новите директори, најприсутни се моделите на модуларен професионален развој во комбинација со менторство

¹³⁶ Очигледно е дека тематските области на семинари за стручно оспособување и усовршување во повеќето од набљудуваните земји се најмногу фокусирани на областите на менаџмент и водство, како и на комуникација во и надвор од училиштето. (Improving School Leadership, 2007)

семинарите за стручно усовршување, како и прашањето на финалната сертификација, односно (ре)лицензирање на директорот.

Некои земји ги имаат сите три пристапи, на пример, Англија, Шведска, Финска, Северна Ирска, Израел, Унгарија и Словенија, додека некои се фокусираат само на еден, на пример Белгија, или на два пристапи: Шкотска, Нов Зеланд.¹³⁷ Повеќето земји решаваат да ги обучуваат идните директори пред нивното прво преземање, што воедно е предуслов за кандидирање на потенцијални директори, односно услов за именување директор.

Во некои земји на Европската унија може да се утврди дека стручното усовршување на директорите на училиштата не е вообичаена практика, како што се Данска¹³⁸, или во Португалија, единствената земја во Унијата, каде што сè уште нема јасна стратегија за стручно оспособување и усовршување на директорите на училиштата на национално ниво.¹³⁹

Во повеќето земји на ЕУ, идни директори се избираат меѓу наставниците, но во некои држави (Холандија и Шведска) директори може да бидат и кандидати од други професии. Речиси сите земји имаат одредени форми на стручно оспособување на идните директори пред да ги преземат своите должности и задолжителна стручно усовршување по преземањето на нивните должности. Исклучоци се Данска, каде директорите самоиницијативно, доколку е потребно, присуствуваа на разни дополнителни семинари од областа на училишниот менаџмент, а делумно и во Португалија која, како што беше кажано претходно, сè уште нема јасна стратегија за стручно оспособување и усовршување на директорите на училиштата.

Помал број земји најчесто практикуваат образование со веќе избрани директори кои се усовршуваат воглавно по налог на локалните власти (основачи).¹⁴⁰ Особено во овој поглед се истакнува Австрија, каде што оспособувањето и усовршувањето на назначените директори се врши под надзор на државата, а директорите стануваат „полноправни директори“ само после успешното завршување на програмата за професионален развој.¹⁴¹ Така, во Австрија, новоизбраните директори на училиштата првите четири години имаат статус на привремено назначување (вршители на должност)¹⁴², кои може да се заменат со постојан директорски мандат само после успешно завршеното стручно оспособување, а периодот на обука не може да трае подолго од првиот привремен мандат. Обуката (стручното оспособување) завршува со испит со кој директорите ги докажуваат своите компетенции и дури потоа ќе го стекнат полноправниот статус директор на училиште.

До пред дваесетина години, австрискиот систем на стручно оспособувањето на училишните директори беше многу крут и завршуваше со именувањето на директорот, кој после тоа веќе немаше никаква правна обврска за професионален развој. Но, во последните десетина години во Австрија и официјално се појавува интенција за понатамошна професионализација и перманентно стручно усовршување на директорите на училиштата. „Главните причини за ова лежат во фактот дека, како резултат на процесот на децентрализација на образовниот систем, се јавува потребата

¹³⁷ Kythreotis, A. (2010). The Initial Training Programmes for Newly Promoted School Principals in Primary and Secondary Schools in Cyprus: School Leadership for Learning. PLA, Cyprus, October 2010. Report

¹³⁸ Molin, J. (2007). Improving School Leadership. Copenhagen: Copenhagen Business School

¹³⁹ Според извештајот на Министерството за образование на Португалија, достапен на: www.oecd.org преземени на 16 март 2010

¹⁴⁰ Достапно на: www.oecd.org/edu/scholleadership, Преземено на 14.02.2019

¹⁴¹ Pont. B., Nusche D., Moorman H. (2008). Improving School Leadership, Policy and Practice, Volume 1. Paris: OECD. P. 108-110

¹⁴² Schratz, M., Petzold K. (2007). Improving School Leadership Country, Background Report for Austria. Innsbruck: Department of Teacher Education and School Research, University of Innsbruck

за покомпетентни директори, кои мора да бидат подобро образовани и пофлексибилни во областа на управувањето со училиштата, особено кога станува збор за организациски вештини во новите услови на децентрализација, отворање на училишта кон локалната заедница и следење на резултатите од учењето и наставата на учениците во училиштата.“¹⁴³ Иако во Австрија не постојат *pre-servis* програми за заинтересираните кандидати - идните директори, во некои покраини постојат посебни програми за поддршка на новоименуваните директори на училишта. Тие се различни по карактер и форма, како на пр. редовни состаноци и размена на искуства на новите директори со поискусни колеги.

Денес во Австрија, привремено именуваните училишни директори се обучуваат на семинари во траење од вкупно шест недели, како *part-time* аранжмани, а наставниот план и програма за стручно оспособување се организирани така што секој директор може непречено да ја врши својата работа. Таа започнува во текот на летото, а потоа се одржуваат семинари во неработни денови, што трае три до четири семестри.¹⁴⁴ Основните компетенции кои се стекнуваат на овие семинари се однесуваат на познавање на законите, менаџирање и водење на училиштето, техники на комуникација, менаџирање со конфликти, следење и евалуација на наставниот процес и способност да се воведат подобрувања во работата на институцијата.

Воочливи се разликите помеѓу земјите во должината на оспособувањето и усовршувањето на училишните директори, обемот и длабочината на содржините, клучните теми и моделите за стручно усовршување. Вистинскиот тренд на воведување на професионален развој на училишните директори во повеќето западноевропски земји започнува од средината на деведесеттите години на минатиот век кога се чувствува потреба за поголема вклученост на директорот во современите начини на менаџирање и водење на училиштата, не само како подготовка за воведување во работа на директорот, туку и за развој и понатамошно усовршување на потребните компетенции на назначените директори.¹⁴⁵ Така, покрај пократки повеќедневни семинари со завршна сертификација на директорите се започна и со сериозни модуларно стручно усовршување во универзитетите, се до ниво на стручен магистериум и докторски студии за образовен менаџмент. Развојот на модели на стручно усовршување на училишните директори зависел, како и денес, пред се од степенот на самостојност и одговорност на директорот, односно од автономијата на училиштата во рамките на образовниот систем.

Во некои скандинавски земји¹⁴⁶, како што е во Данска, речиси 90% од директорите ја искажуваат потребата од задолжителна почетна обука - воведување, додека во Норвешка за директори од пооддалечени места, кои сакаат да бидат стручно да се усовршуваат и немаат услови за тоа во нивна близина, државата на неколку од свои универзитети организира магистерски стручни студии од областа на училишен менаџмент.

Во Финска, оспособувањето и професионалниот развој на директорите се спроведува во сите три фази на професионализацијата на директорот: пред преземањето на функцијата, по неодамнешното преземање на должностите и за време

¹⁴³ Schratz, M., Petzold K. (2007). Improving School Leadership Country, Background Report for Austria. Innsbruck: Department of Teacher Education and School Research, University of Innsbruck, p. 59

¹⁴⁴ Schratz, M., Petzold K. (2007). Improving School Leadership Country, Background Report for Austria. Innsbruck: Department of Teacher Education and School Research, University of Innsbruck, p. 60

¹⁴⁵ Huber, S. G. (2004). Preparing School Leaders for the 21 st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries. London: Taylor and Francis Group

¹⁴⁶ Достапно на: www.oecd.org/edu/scholleadership Преземени на 14 ноември 2018 година

на мандатот.¹⁴⁷ Подготвителните обуки на кои можат да се пријават сите заинтересирани кандидати и кои служат како помош при изборот на идните директори, се организираат од страна на Финскиот национален одбор за образование (*National Board of Education*). Овој начин на практично оспособување на идните училишни директори се применува од почетокот на 2002 година.¹⁴⁸ Не постои формален предуслов за запишување во програмата за обука. Обуката обично трае од дваесет до четириесет и пет часа, а самите кандидати ги сносат трошоците за обука.

Во Шведска, директорите на средните училишта, по две години раководно искуство, може, доколку сакаат, да стекнат професионални компетенции и да се усовршуваат на една од понудените програми кои вклучуваат баланс меѓу националните цели и децентрализираните потреби. Стручното оспособување обично трае триесет дена во текот на две календарски години.¹⁴⁹ (Nihlfors, 2003, стр. 31).

Во некои од европските земји кои неодамна беа примени во Европската унија, на пример, Унгарија, се уште се чувствува силен централизиран пристап, каде што државната администрација и надлежното министерство имаат главна улога во организирањето и спроведување на професионален развој на училишните директори. До 2002 година, прашањето на професионален развој на директорите беше спроведувано со периодични семинари организирани од страна и под надзор на Министерството за образование и култура на Унгарија. Според извештајот на Универзитетот Corvinus¹⁵⁰ такви семинари беа задолжителни за сите назначени директори на училиштата, но од таа година приоритет во добивањето директорска функција имаат оние кандидатите кои успешно ја завршуваат новоформираните двегодишни постдипломски професионални студии во областа на училишен менаџмент. Од 2010 година, завршување на овие студии стана услов за добивање нов мандат на сите постојни директори и за идните директори.¹⁵¹ За времетраењето на мандатот на директори (најдолго до седум години), според унгарскиот Закон за јавно образование¹⁵² сите директори задолжително присуствуваат и на организирани стручни семинари во функција на лично професионално усовршување во траење од најмалку 120 часа. Формите на работа со учесниците се различни¹⁵³, а заокружените семинари траат од 30 до 50 часа. Во тој период, цел на професионалниот развој на училишните директори е на учесниците да им се обезбеди знаење од избраната потесна област од менаџмент и лидерство и да се продлабочат знаењата стекнати преку личното искуство и претходното формално-стручно оспособување.

Во западноевропските земји со нешто подолга традиција на професионален развој на училишните директори доминантни се постари, воспоставени модели. Така, во Франција денес постои силен менторски пристап за работа со нови директори, со акцент на методите за самооценување и задолжителното повеќегодишно стажирање како директор-приправник.¹⁵⁴

¹⁴⁷ Според податоци од финското Министерство за образование, *Improving School Leadership*, 2007, стр.52

¹⁴⁸ *Improving School Leadership*, 2007, стр. 42

¹⁴⁹ Nihlfors, E. (2003). *Skolchefen i skolans styrning och ledning*, Uppsala Studies in Education. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, p. 31

¹⁵⁰ Performance Management Research Centre, Corvinus University of Budapest, 2007. Достапно на: www.oecd.org/rights. Превземено на 7 ноември 2018.

¹⁵¹ Mezei, G. (2003). *The Profession of School Leadership – Anniversary yearbook*. Budapest: TEU's Faculty of Economical and Social Sciences

¹⁵² Достапно на: Ministry of Education and Culture, 2006, www.okm.gov.hu Превземено на 14 окт. 2018

¹⁵³ Polinszky, M. (2006). *The Characteristics of in-service Teacher Training System in Hungary*, p.75. Достапно на: www.oecd.org/edu/schoolleadership ,

¹⁵⁴ Zekanović, N. (2001). *Ravnatelj u francuskom školskom sustavu*, Vo: Zborniku radova „Suvremeno

Во Англија во 2009 година дошло до радикални промени, кога станува збор за подготовка и обука на новите училишни директори и оние кои сакаат да станат директори, така што сите имаат обврска да посетуваат подготвителна стручно оспособување во период од дванаесет до осумнаесет месеци поделени во пет меѓусебно поврзани фази.¹⁵⁵

Во САД во спроведуваат повеќе модели на стручно оспособување и професионален развој на директорите на основните и средните училишта. Покрај детално прикажаните типични модели (види Глава 2), како што е моделот на College of Saint Elizabeth во Њу Џерси наречен *Principles of Leadership* (Принципите на лидерство), во последните дваесетина години во четириесет и осум од педесет сојузни држави,¹⁵⁶ во програми за стручно оспособување и усовршување се спроведува и добро воспоставен модел предложен од страна на Регионалниот комитет за образование во Атланта. Моделот содржи седумнаесет дефинирани модули, осмислени врз основа на детално тестирање на сите директори на училиштата од сојузната држава Џорџија. Моделот е наменет првенствено за директорите на почетокот на мандатот, но и за директори со искуство кои сакаат професионално да се развиваат во наведените модули.

Во земјите кои се развиваат модели во сите три пристапи кон професионализација на работата на училишниот директорот (пред преземањето на функцијата, во почетокот и во текот на мандатот на директорот), како што се на пр. Ирска, посебно внимание се посветува на подготвителни курсеви за идните директори и оние кои веќе ја извршуваат оваа функција, но не биле во состојба да поминат една од основната обука по назначувањето.¹⁵⁷ По 2001 година, на иницијатива на Министерството за образование и наука (*Department of Education and Science*) на Ирска, се отпочна со обука на директорите на училиштата на сите образовни нивоа на ирскиот систем на образование. Денес во Ирска подеднакво се обезбедува и професионалниот развој на директорите со повеќегодишно директорско искуство, без оглед на нивниот претходно апсолвиран професионален развој. Стручните усовршувања се организираат од страна на ресорното министерство, но и на ниво на универзитет, каде што на заинтересираните директори им се нуди можност за стекнување на магистратура или докторат во областа на училишен менаџмент.¹⁵⁸

Состојбата на стручно оспособување и усовршување на директорите на основните и средните училишта во повеќето европски земји покажува дека не постои единствен пристап за реализација на постојните програми. Освен опитата тенденција кон кохерентен пристап кон професионалниот развој што ја спроведуваат повеќето земји, пристапите се разликуваат и во однос на времето на почетокот и должината на траење на процесот, во однос на целта, методите и моделите на работа, според задолжителноста, односно давањето приоритет на одредени програми, како и според сертификацијата на програмите и завршните испити кои се појавуваат во различни форми или воопшто ги нема.

upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu“. V. Gorica: Persona, p.119

¹⁵⁵ Достапно на www.nationalcollege.org.uk Превземено на 19 јануари 2019

¹⁵⁶ Fitzpatrick, R. J. (2007). *Improving School Leadership - Country Background Report for Northern Ireland*. Достапно на www.oecd.org/edu/scholleadership

¹⁵⁷ Morgan, M., Sugrue, C. (2005). *Evaluation of the Minseach Programme*. Ennis: Clare Education Centre

¹⁵⁸ Hayland, M. (2007). *Improving School Leadership, Background report Ireland, Leadership Development for Schools*. Cork: University College Pres

Кога станува збор за **концептите и методите на работа**, според J. Adair¹⁵⁹ (2007), забележливо е дека денес во светот главно преовладува концептот на функционално усовршување на училишните директори на универзитетите и специјализираните институции за професионален развој. Принципот на работа на таквото усовршување се заснова на теоретско запознавање на рецентната светска литература, а фокус на усовршувањето се практични работилници курикуларно распоредени по дефинирани модули во траење од најмногу два до три дена по модул. Програмите за усовршување и обука по правило траат две до три години

Во областа на Централна и Источна Европа, но и во некои други земји во светот, денес се многу присутни програми на *холандската школа за професионален развој за училишен менаџмент* (Nederlands School voor Onderwijsmanagement), кои освен во матичната земја, се спроведуваат или се спроведуваат во многу земји широм светот и резултираат, според презентирани резултати на авторите, со успешен професионален развој на училишните директори.¹⁶⁰ За развој на компетенциите на директорите, стручните усовршувања се организираат со модуларен пристап (девет дефинирани модули, секој модул трае два дена, вкупно 180 часа). Во текот на двегодишните семинари се оспособуваат групи од по триесетина идни тренери (обучувачи), кои подоцна по истиот модел ќе пренесуваат знаења преку организиран систем на стручно усовршување на колегите директори. Ваков систем се спроведува во голем број европски земји во последните дваесетина години во Полска, Чешка, Словачка, Руската Федерација, Украина, Романија, Бугарија, Албанија, а од неодамна делумно во Република Хрватска, Црна Гора, Федерацијата на БиХ, како и во некои африкански земји (Малави, Уганда, Танзанија, Јужна Африка) и Азија (Виетнам).

Проектот покажа добри резултати во развојот на директорските компетенции, а тоа беше потврдено и со долгорочни лонгитудинални истражувања.¹⁶¹ Професионалниот развој на директорите на училиштата трае од 180 до 220 часа, што е поделено на две до три календарски години. Главните методи на работа на семинарите за професионален развој на холандската школа се базираат на активната работа на директорите во организирани работилници раководени од лиценцирани обучувачи и универзитетски професори. Теоретскиот дел е претставен во помал обем и служи само како вовед во практичната работа на учесниците. Освен кратки предавања, се користат дебати во помали групи, презентации, симулации и играње улоги, решавање на реални и измислени проблеми. Со теориската анализа на одредени тематски области од областа на работата на директорите, учесниците самостојно се занимаваат со пишани елаборати и презентации, преку модуларен облик на работа.¹⁶²

Бидејќи процесот на влегување во директорите на училиштата во постапката на стручно оспособување и усовршување е директно поврзан со процесот на избор на директор, треба да се забележи дека во нашата земја, токму поради изборот што го имаме, прашањето за професионална обука на идните директори сè уште е отворено. Денес во Република Македонија не може да се зборува за појава на целосна професионална обука на училишните директори, туку само на иницијална односно основна обука (оспособување). Управувањето со училишните институции е многу комплексна и одговорна работа што подразбира примена на одреден вид на влијание и знаење на различните процеси, ситуации и луѓе и да се биде лидер во македонските

¹⁵⁹ Adair, J. (2007). *Develop your leadership skills*. London: Kogan Page

¹⁶⁰ Blok, W.H. (2010). *School Leadership for Learning: The Roles and Purposes of School Leaders in Netherlands*. PLA: Cyprus, 18. – 21. October, 2010. Report

¹⁶¹ Karstanje, P. (2009). *International Project Experience Record*. Amsterdam: NSO

¹⁶² Bal, J., Jong, J. (2007). *Improving School Leadership*. Report for the Netherlands: OECD Review Background, p.62

училишта е цврсто дефиниран со контекстот на системот каде што работата на директорот сеуште е реизборна функција.¹⁶³

Имено, во Република Македонија согласно законите за основно и средно образование, како како еден од предусловите за избор на директор постои законска обврска за сертификација за училишен директор, стекната преку иницијални обуки и испит за директор, но може да се забележи дека не постои јасен критериум кој би го вклучил квалитетот на работата со јасна стратегија за развој и визијата за модерно училиште. Бидејќи политичката одлука за избор на директор се уште е доминантен фактор во изборот на водечка личност во едно училиште, функцијата ја извршуваат директори кои се значително различни во нивните менаџерски и лидерски способности. Критериумот за избор на „добар училишен директор“ е многу субјективен, а примарна задача на стручните усовршувања на директорите е, пред сè, како да се разбуди потребата за развивање на пожелните особини и примената на лидерскиот пристап.¹⁶⁴

Некои досегашни истражувања покажаа¹⁶⁵ дека за успешно извршување на функцијата директор на училиште се потребни **пет основни компетенции**: *лични, стручни, развојни, социјални и акциони*. Сепак, со оглед на тоа што во Р.Македонија времето на класичното водење на училиштето е минато, за успешно да го водат училиштето не е доволно само теоретско знаење за основните функции на училишниот директор. Бидејќи училиштето како отворен динамички систем се менува од институција за учење во училиште што се учи¹⁶⁶, директорите на училиштата во Р.Македонија мора систематски да се развиваат во областите на лидерството и менаџментот.

Во нашата земја постои потреба да се преиспита целисходноста на моменталната понуда на модел на стручно усовршување на директорите на основните и средните училишта, која е определена со историските, но и со актуелните општествено-политички односи и со испитувањата на статусот директор како водечка личност во училиштето. Некои идеи во решавањето на структурата и моделирањето на стручното усовршување на директорите на средните училишта од одделни земји на ЕУ, можат да добро дојдат во изработката на курикулумот и дефинирањето на идните компетенциски стандарди за училишните директори, особено ако ги вклучиме и социо-емоционалните компетенции што неопходно треба да ги поседуваат лидерите на воспитно-образовни институции.

4.5. ПОЈМОВНО-КАТЕГОРИЈАЛЕН АПАРАТ

Очигледно е дека експертите од областа на стручното усовршување на директорите на училиштата поинаку ги дефинираат некои основни поими. Бидејќи станува збор за стручни поими карактеристични за полето на училишниот менаџмент,

¹⁶³ XXX (2009). *Ravnatelj škole, upravljanje, vođenje*. Zagreb: AZOO, Zbornik radova

¹⁶⁴ XXX (2009). *Ravnatelj škole, upravljanje, vođenje*. Zagreb: AZOO, Zbornik radova, str.63

¹⁶⁵ Staničić, S. (2003.) *Povezanost kompetencija ravnatelja i pedagoga za vođenje u školi*. Vo: *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva: zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske* (ur. Vrgoč, H.). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str.200-208

¹⁶⁶ Resman, M. (2004). *Transformacija vođenja i transformacija školskog savjeta- davnog rada*. *Napredak* 145 (3), Zagreb, HPKZ, str. 292 – 304

нивните дефиниции не се совпаѓаат со значењата што им се припишуваат во референтната литература од општ карактер (општи енциклопедии, речници, лексикони итн.), а не секогаш се совпаѓаат и со нивните дефиниции во стручната литература (педагошка, менаџерска, ...). Исто така, важно е да се забележи дека во македонскиот јазик, како и во повеќето европски јазици, термините поврзани со професионалниот развој на директорите најчесто се поврзани со американската терминологија. Најчестите термини се *management, leadership, administration, strategic management, school management, strategic leadership, vision, mission*, итн.

Со оглед на недореченостите и недоследностите на значајни дефиниции на одредени термини на други јазици и проблеми кои се јавуваат во нивниот превод и некритичко пренесување во нашата стручна терминологија, сметам дека е неопходно да се разгледаат и да се разјаснат клучните поими. Некои од овие поими (термини) се воедначени и широко прифатени во нашата стручна литература, па во нивното објаснување ќе биде презентирано само нивното доминантно значење. На пример, тоа се поимите оспособување (обука) и усовршување (подобрување), чии определби се од особен интерес кога овие процеси се применуваат во однос на директори, на пример, доживотно учење, професионален развој и слично. Сепак, некои термини се појавуваат во нас само една деценија или две. Тие беа создадени како последица на развојот на теоријата и практиката на менаџментот во образованието. Бидејќи станува збор за релативно нова област на експертиза, нивната употреба сè уште не е униформа. Ова се, на пример, концепти: менаџмент, лидерство, лидерство, итн. Меѓу поновите концепти се модуларен професионален тренинг, напредна обука пред преземањето и по преземањето на функцијата итн.

За потребите на истражувањето и развивање на соодветната хипотетска рамка во докторската дисертација, потребно е да се наведе листа на клучни поими или т.н. појмовно – категоријален апарат.

- **Менаџментот на човечки ресурси (Human Resource Management)** - Под менаџмент на човечки ресурси се подразбира делот од организацијата кој со својата работа и делување допринесува за постигнување на стратешките цели од организацијата, со тоа што ќе привлекува и ќе задржува квалитетни и стручно вработени луѓе, а исто така и ќе ги мотивира да работат на ефективен и ефикасен начин. Односно, улогата на менаџментот со човечки ресурси е да овозможи организацијата да постигнува успех со помош на луѓето во неа.¹⁶⁷
- **Подобрување на работата на воспитно - образовните институции (Училишно подобрување – School Improvement)** – Во образованието, терминот континуирано подобрување се однесува на секој процес на унапредување на училиштата или наставните процеси кои постепено се одвиваат, што нема фиксна или предодредена крајна точка, а тоа се одржува во подолг временски период.¹⁶⁸ Подобрувањето на училиштето главно се занимава со процесите преку кои училиштата можат да ги подигнат стандардите: промените што можат да ги направат и стратегиите што можат да ги користат за подобрување на резултатите на учениците.¹⁶⁹

¹⁶⁷ Đorđević Boljanović, J., Pavić, Ž. (2011): *Osnove menadžmenta ljudskih resursa*, Univerzitet Singidunum, Beograd, str. 5

¹⁶⁸ *Continuous Improvement Definition - The Glossary of Education Reform*, dostapno na: edglossary.org/continuous-improvement/

¹⁶⁹ Dostapno na: <https://www.nationalcollege.org.uk/transfer/open/dsbm-phase-4-module-1-understanding-school-improvement/dsbm-p4m1-s3/dsbm-p4m1-s3-t1.html>

- **Училиште / Воспитно – образовна организација.** Станува збор за специфичен организациски систем кој е сложен, комплексен, динамичен, отворен и целесообразен. Училиштето е негов главен претставник. Сите претходно наведени карактеристики произлегуваат од сознанието дека воспоставувањето на функционална воспитно образовна организација со соодветно организационо дизајнирана структура има, пред се, за цел и задача да продуцира такви активности кои ќе доведат до високи достигнувања, позитивни резултати за учениците и углед на самата воспитно образовна организација.
- **Училишен директор.** Директорот управува и раководи со училиштето. „Орган на раководење во основното училиште е директорот. Директорот е одговорен за законитоста во работата и за материјално-финансиското работење на училиштето.“¹⁷⁰ Поимот директор треба да се сфати како функција што некој поединец ја извршува во некоја организација, односно како звање што некое лице го носи при извршувањето на определена раководна функција на некое од повисоките менаџерски нивоа. Извршувајќи ја оваа функција, дадената личност, по суштината на работите, претставува менаџер, од едноставна причина што секојдневно извршува некоја од менаџерските функции или игра некоја менаџерска улога. Треба да се напомене дека станува збор за дадено законско право, односно поставувањето на некое лице на функција директор е одлука на некој орган. Во денешните динамични и глобални промени, лицето кое е избрано за директор, покрај образованието, мора да има мултидисциплинарно образование. Практично, директорот треба секој ден да работи на своето образование и постојано да се подобрува.
- **Лидерство** - Кога се зборува за лидерството, може да се започне со една мошне корисна и јасна дефиниција дека лидерството претставува однесување или поведење кое им овозможува и помага на другите да ги постигнат планираните цели¹⁷¹. Постојат и многу други дефиниции и пристапи во поглед на лидерството. Според Тери, „лидерството е активност со која се влијае врз луѓето, тие со задоволство да се стремат да ги постигнат целите и задачите на групата“. Таненбаум, Вешлер и Масарик, лидерството го дефинираат како „интерперсонално влијание кое се спроведува и насочува во определена ситуација преку процесот на комуникација, а со намера да се постигнат определени цели“, а Кунц и О’Донел наведуваат дека „лидерството е влијание врз луѓето за да го следат достигнувањето на заедничката цел“. Според Картер Макнамара,¹⁷² како наједноствена дефиниција за лидерството може да се наведе следната: „Лидерството е давање насоки и вршење влијание врз другите да ги следат тие насоки“.
- **Улогата на емоциите на работно место** - Мајкл Ајзнер, претседател и главен извршен директор на Волт Дизни, предупредува на опасностите од игнорирање на емоцијата:¹⁷³ „Да се биде во врска со нашата емоционална длабочина е од клучно значење за ослободување на нашите најмоќни и креативни сили.

¹⁷⁰ Закон за основно образование – Консолидиран текст

¹⁷¹ Петковски, *Деловно лидерство*, стр.9

¹⁷² Петковски, Јошевска, *Предизвиците на менаџментот и лидерството во воспитно-образовните организации*, стр.40

¹⁷³ Петковски, Јошевска, *Современи аспекти на лидерството во воспитно- образовните организации*, стр.3

Игнорирањето, негирањето на ова подлабоко ниво води до дисконекција. Во афект, луѓето губат допир со тоа кои се тие. Резултатот има тенденција да биде ранливост, страв и негирање, како и површноста, лажливоста и недовербата на интуицијата, а тоа се работи од кои може да се дојде до начинот на длабока креативна експресија“

- **Емоционални компетенции** - Теоријата за емоционалната интелигенција беше поставена од Ајман Саваф, ко-основач на Напредни технологии за интелигенција и претседател на Фондацијата за образование во емоционална писменост, и Роберт Купер од Q-metrics Executive EQ¹⁷⁴. Тие ја гледаат емоционалната интелигенција како „способност да се насети, разбере и ефективно да се примени моќта на емоциите“ и укажуваат на тоа дека постојат три широки аспекти на емоционална интелигенција со 14 фактори во нив:

1. Емоционална писменост (емоционална самосвест, емоционално изразување и емоционална свест за другите);
2. Емоционални компетенции (интенционалност, креативност, еластичност, интерперсонални врски и конструктивно незадоволство);
3. Вредности и бенефиции (сочувство, интуиција, вредносен радиус или радиус на доверба, лична моќ и интегритет).

Психологот Даниел Големан (Daniel Goleman)¹⁷⁵ ја формулира најпознатата теорија за емоционална интелигенција во 1995 година. Според Големан „емоционалната интелигенција се однесува на различен пристап кон тоа што значи да се биде паметен. Тоа не е сопствениот IQ. Тоа е колку добро поединецот работи во тим, неговата способност да води. Тоа е и капацитетот за препознавање на сопствените чувства и чувствата на другите, за да се самотивира секој поединец за добро да ги управува емоциите во себе и во врските или интеракцијата со другите луѓе.“ Мошне е корисен пристапот во дефинирањето (посебно значајно за менаџментот и лидерството – забелешка на авторите на книгата) на концептот за емоционалната интелигенција што Големан го сублимира во верувањето дека емоционалната интелигенција се однесува на следното:

- Поединецот да знае што за самотивирање со цел да се завршат работите, да биде креативен и да се има најдобра можна изведба на она што го прави;
- Поединецот да биде во состојба да почувствува што чувствуваат другите и да биде способен за ефективно справување во односите со другите луѓе.

- **Социјализирачки компетенции** – Станува збор за компетенции на една личност со чија помош таа успева да воспостави добри односи со околината и другите луѓе. Овие компетенции уште можат да се сретнат и под името „меки“ или „софт“ компетенции. Во нив меѓу другите, посебно значење имаат способноста за добра комуникација (асертивна комуникација), способност за водење и работа во тим, лидерски способности, флексибилност, адаптивност и др.¹⁷⁶
- **Професионален развој на вработените во училиштата** - Според Сенге (Senge), секое училиште/градинка е организација во која се учи, но истовремено училиштето треба да биде и организација која учи. Професионалниот развој на наставникот овозможува континуирано стекнување, проширување и продлабочување на знаењата, развивање на вештини и способности кои се

¹⁷⁴ Paperbackby Robert Cooper (Author), Ayman Sawaf (Author) 1998 p. 368

¹⁷⁵ Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ Paperbackby 2005 p.384.

¹⁷⁶ Goleman, Boyatzis, McKee, *Realizing the Power of Emotional Intelligence*, p. 71.

релевантни за успешноста на наставните и воннаставните активности. Исто така, дава можност за стекнување со знаења и вештини со кои се обезбедува квалитетна и успешна соработка со колегите и со раководството во училиштето, како и квалитетен однос со родителите и локалната заедница. Покрај споменатите придобивки, ни овозможува и подготовка за прифаќање на системските промени, нивна успешна примена и активно учество и иницијативност во спроведувањето на реформите.¹⁷⁷

- Поимот **оспособување** или **обука** во најширока смисла на зборот значи „формирање способности насочени кон некоја општествено корисна дејност“.¹⁷⁸ Според J. Ainoia¹⁷⁹, оспособувањето (обуката) претставува специфична, временски релативно кратка едукација и е наменето за вработените за стекнување на нови специфични работни вештини или преку обука може да се едуцира постојниот кадар во спроведувањето на некој нови технолошки процес, а постојат и комплексни форми на обука кои преку организирани форми на едукација им нудат на заинтересирани поединци можност за добивање на ново работно место.¹⁸⁰ Обуката (оспособувањето) претставува и мултидимензионален процес кој обезбедува советување кое го карактеризираат елементи како што се надворешна експертиза, способност за учење и селекција, способност за донесување одлуки, способност за спроведување на овие одлуки, превземање одговорност за овие одлуки, постапки и нивните последици, резултатите од која заедницата и нејзините членови имаат директни бенефиции или овие бенефиции се пренасочени кон другите заедници и/или нивните членови.¹⁸¹ Според Yendol-Hoppey и Fichtman¹⁸² тоа е процес на учење кој вклучува стекнување на знаење, изострување на вештини, правила или промена на ставовите и однесувањето со цел да се подобри ефикасноста на вработените. Некои автори оспособувањето (обуката) го дефинираат како „процес насочен кон развивање на способностите на човекот“¹⁸³, односно оспособувањето го гледаат како стручно образование за конкретна работа кое мора да содржи одредба конечност, а ги вклучува сите оние реални процеси на образование кои произлегуваат од конкретните способности на поединецот.
- Кога станува збор за **стручно оспособување (стручна обука) на директорите на училиштата**, првенствено се мисли на стекнување на основните менаџерски компетенции на директорот фокусирани на идната конкретна работа на училишниот директор, односно на „...стекнување функционални знаења што на директорот по изборот на функцијата треба да му овозможат оптимално постигнување на неговата улога како експерт обучен за раководење на училиштето. Треба да се прави разлика помеѓу оспособување и стручно усовршување. Имено, најпрво треба да се обучи па да се усовршува. Оспособувањето првенствено се однесува на оној кој почнува да работи во некоја област, а подобрување на оној кој

¹⁷⁷ Петковски, Јошевска, Современи аспекти на лидерството во воспитно-образовните организации, стр.95

¹⁷⁸ Petančić, M. (1968). Ergodidaktika. Rijeka: Općinski zavod za zapošljavanje, str. 95

¹⁷⁹ Ainoia, J. (2011). What Are the Different Types of Professional Training and Development? Dostapno na: www.wisgeek.com

¹⁸⁰ Dostapno na www.wisgeek.com Preuzemeno na 17 dekemvri 2018

¹⁸¹ Petrić, L. (2007). Osposobljavanje lokalnih zajednica za održivi razvoj turizma: Primjer Hrvatske. Turizam, 4/2007 Zagreb, Institut za turizam, str. 462

¹⁸² Yendol-Hoppey, D., Fichtman N. (2010). Powerful Professional Development Building Expertize Within the Four Walls of Your School. London: Corwin Press

¹⁸³ Mušanović i Rosić, 1997, str. 59

веќе работи“.¹⁸⁴ Факт е дека организирана, задолжителна стручна обука (стручно оспособување) на училишните директори пред преземањето на должности во нашата земја постои согласно законските барања и обуката на директорите на училиштата во Република Македонија се подразбира како почетна фаза на понатамошна, постојана професионална обука. Во западните земји, каде што работата на училишниот директор не е функција и која не подлежи на периодичен реизбор како што е случај во нашата земја, потенцијалните директори се обврзани да поминат низ стручна обука (стручно оспособување) пред преземањето на должноста директор на училиште. Таквата обука се подразбира како неопходност и како обврска. Во стручната литература на западните земји која се однесува на училишниот менаџмент, најчестиот термин поврзан со оспособувањето на директорите е англискиот термин *pre-service training*. Ние го препознаваме и преведуваме како најблиска детерминанта на нашето разбирање на концептот на стручна обука на директорот.

- Поимот **професионален развој (professional development)**, кој често се среќаваме и во литературата во контекст на стручното усовршување на директорите, „вклучува образовни активности за унапредување на личните и меѓучовечките, бизнис, професионални и административни компетенции на личности; овозможува подобро извршување на бизнис активности и зголемување на свеста за социјалните, политичките и економските фактори во општеството“.¹⁸⁵ Day (1999) под поимот професионален развој, според шесте обележја на професионален развој на училишните директори, подразбира:¹⁸⁶
 - професионалниот развој на директорот се одвива континуирано;
 - секој е директорот како поединец е одговорен за неговиот професионален развој;
 - потребна е материјална и стручна поддршка и релевантни извори;
 - потребно е да се одговори на потребите на директорот и на училиштето (не е потребно истовремено);
 - како процес, професионалниот развој треба да биде општествено препознатлив, веродостоен, односно препознатлив од системот и
 - Треба да се разликува во однос на специфичните потреби на одреден период на професионален развој.
- Под поимот **стручно усовршување на училишниот директор** подразбираме организиран процес на усовршување на веќе стекнатите раководни компетенции и стекнување на нови знаења и работни компетенции на директорите во областа на училишниот менаџмент, со цел да се подобри неговата целосна работа, односно „за понатамошно образование и обука на директорите што следат по нивната првична професионална сертификација и кој пред сè или исклучиво е насочен кон подобрување на знаењето, вештините и ставовите“.¹⁸⁷ За овој процес во литературата се среќаваат англиски називи: *in-service training, staff development, continuing education, training, i self- guided study*,¹⁸⁸ но англиски термин *in-service*

¹⁸⁴ Prijedlog programa osposobljavanja ravnatelja osnovnih i srednjih škola, MZOŠ, 2005, str. 4

¹⁸⁵ International Organizations for Adult Education, Part 1, Glossary ..., 2009, p. 138

¹⁸⁶ Day, C. (1999). *Developing Teachers – The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press

¹⁸⁷ Domović, V. (2009). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika – međunarodna iskustva i domaće potrebe, ishodi učenja u obrazovanju učitelja i nastavnika: cjeloživotna perspektiva*. Zagreb: Projekt NZZ – IUOUN, 24.4.2009. Raboten materijal, str. 9

¹⁸⁸ Hale, E. L., Moorman, H. N. (2003). *Preparing School Principals: A National Perspective on Policy and*

training, кој најчесто можеме да го најдеме во стручната литературата што се однесува на училишниот менаџмент, најблизок е по значењето на нашето разбирање на концептот на стручното усовршување на директорите. Според Bredeson (2004), стручното усовршување на училишните директори можеме да го објасниме како *можности за учење* кои излегуваат во пресрет на директорските креативни и мисловни капацитети, во насока на зајакнување на нивната образовна практика.¹⁸⁹ „При дизајнирање на таков развој, првенствено мора да се мисли за директорот како личност која учи, и неговите потреби: тенденции, мотивација, претходни знаења и искуства.“¹⁹⁰ Но, централниот дел од професионалното усовршување на директорите, според Морман¹⁹¹ треба да биде вклучување на учесниците во развојот во длабоко разбирање на главните прашања кои се однесуваат на вредностите и уверувањата што ги инспирираат, како и на заедницата која бара високо ниво на квалитетот на образованието.

ГЛАВА II. МЕТОДОЛОШКИ ПРИОД КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО

5. ПОЈАВА НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Истражувачите, креаторите на политики и практичарите денес се повеќе ја препознаваат улогата на училишните директори како лидери во развојот на училишта со високи перформанси. Истражувањата за „ефективни училишта“, спроведувани од 1980-тите години, ја идентификуваа важноста на директорите кои функционираат како силни инструкциски лидери во подобрувањето на академските достигнувања (Hallinger & Murphy, 1986). Определени истражувања ја идентификуваа клучната улога на директорите во регрутирањето, развојот и задржување на наставниците; создавање култура на учење во училиштето и поддршка на подобрувања на учењето на учениците (Leithwood & Duke, 1999; Leithwood et al., 2004; Pounder, Ogawa, & Adams, 1995). Во една од неколкуте понови студии кои го идентификуваат училишниот менаџмент како клучен фактор во училиштата кои ги надминуваат другите училишта со слична

Program Innovations. Washington D.C: Institute for Educational Leadership

¹⁸⁹ Bredeson, P. V. (2004.), *Creating Spaces for Professional Learning In Pluralistic Societies: Leadership and Architecture For Professional Development*. Madison: University of Wisconsin –Madison

¹⁹⁰ Bredeson, P. V. (2004.), *Creating Spaces for Professional Learning In Pluralistic Societies: Leadership and Architecture For Professional Development*. Madison: University of Wisconsin –Madison, p.1

¹⁹¹ Moorman, H. (1997). *Professional Development of School Principals for Leadership of High Performance Learning Communities*. Partnership of the Laboratory for Student Success and the Institute for Educational Leadership. Do- stupno: www.e-lead.org

структура на ученици, истражувачите откриле дека нивоата на постигнувањата се повисоки во училиштата каде директорите преземаат и водат процес на промени на училиштето; делуваат како менаџери за подобрување на училиштето; ја негуваат визијата на училиштето и ги користат податоците од учениците за поддршка на наставните практики и обезбедување помош за учениците со потешкотии во учењето (Kirst, Haertel, & Williams, 2005).

Одредена група научници веруваат дека емоциите се исклучително важни за раководење, односно дека емоционално интелегентното лидерство е најважната димензија. Со оглед на спецификите што во себе ги содржи секоја училишна заедница, може да се истакне дека на секое училиште му е неопходно потребен емоционално интелегентен лидер. За да можат денешните училишта да ги следат промените во опкружувањето и успешно да се справуваат со проблемите што се појавуваат секојдневно, неопходно е нивните директори да можат да управуваат со сопствените емоции во вакви услови. Успешен, емоционално интелегентен училишен директор е добра комбинација на срцето и умот. Потребата која се јавува за нови, поттикнувачки лидери, кои се повеќе важни за време на брза транзиција и длабоки промени, доведоа до брз развој на проучувањето на лидерите и лидерството. Толку многу автори тврдат дека во денешно време се потребни емоционално интелегентни лидери. Емоционално интелегентните директори можат да го стабилизираат хаосот, даваат насоки и влеваат сигурност во многу секојдневни конфузни ситуации. Тие насоки пак, инспирираат, мотивираат и создаваат чувство за посветеност кај вработените, што е круцијално за успехот на училиштето.

Поаѓајќи од претходно кажаното, сосема е евидентно дека како **појава** што ќе биде третирана во докторската дисертација се идентификува: **компетенциите на училишните директори и нивно стекнување преку обуки и професионален развој кај директор-почетник, директор-ментор и директор-советник**. Ова подразбира креирање на соодветни програми за сертификација и континуиран професионален развој на училишните директори во зависност од фазата во која се наоѓа училишниот директор (на почетокот на извршување на својата функција и понатаму во текот на извршување на директорската функција). Особен акцент во оваа насока треба да биде ставен на емоционалната интелигенција на училишниот директор, како фактор за стекнување на потребните професионални компетенции што му се потребни за ефективно и ефикасно управување со училиштето.

Преку истражување и анализа на потребните карактеристики што треба да ги поседува училишниот директор во едно современо училиште што се стреми кон постигање на повисоки перформанси, особено истражувајќи ја емоционалната интелигенција на директорот како важен предуслов за успешно стекнување на стручни компетенции неопходни за водење на училиштето.

6. ПРОБЛЕМ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Изминатата деценија улогата и важноста на училишните директори воглавно била занемарена во различните образовни реформи. Тргувајќи од националните барања за подигање на постигнувањата за сите ученици, се зголемува и вниманието на

клучната улога на училишните директори во подобрувањето на квалитетот на образованието. Директорите мора да имаат централна улога во градењето училишта кои промовираат ефективна настава и учење за сите ученици, наместо само да одржуваат статусот кво (NPBEA, 2001; Peterson, 2002, Национална стратегија за развој на образованието 2005-2015). Овие сознанија, заедно со растечкиот недостаток на висококвалитетни лидери во македонските училишта, го наметна интересот за истражување во рамките на оваа докторска дисертација за развој на образовното лидерство како потреба што треба да се вгради во главната реформска стратегија во образованието во Р.Македонија.

Познато е дека ваков вид на лидерство е присутно во поединечни училишта, но развивањето на ваков вид лидерство на училишните директори во широк обем е сосема друго.

Главното прашање на овој докторски труд е: *Како да се обучуваат и професионално да се развиваат емоционално интелегентни директори кои ќе можат успешно да ги трансформираат и унапредуваат своите училишта?*

За да се даде детално разбирање и преглед на проблемот на истражување, во докторскиот труд ќе се бараат одговори и на следните три групи на истражувачки прашања:

- (1) **Квалитет на ефективноста на постојните програми.** Кои се компонентите на програмите кои обезбедуваат ефективна иницијална подготовка и тековен професионален развој за директорите? Кои квалитети и принципи на дизајнот се прикажани во овие постојни програми?
- (2) **Резултати од програмите.** Кои се резултатите од овие програми? Кои се директорите кои ја искусиле оваа обука? Дали директорите кои што веќе имаа стекнато сертификат на постојните програми за обука на директори на училишта демонстрираат наставни и организациски менаџерски и лидерски практики кои се карактеристични и кои се поврзани со поефективни училишта?
- (3) **Контекст на програмите за обука и професионален развој на директори на училишта.** Каква улога играат државната и институционалната политика во развојот на главните развојни програми? Како нашата држава во моментот управува и го финансира развојот на лидерството во училиштата? Кои се трошоците за постојните програми за подготовка и професионален развој на училишни директори и како се финансираат?

За да се изгради комплетен одговор на главните истражувачки прашања, постојат конкретни прашања кои ќе го водат истражувањето:

- Каков е моменталниот статус на развојот на образовно лидерство во Р.Македонија споредено со развиените земји од Европа и светот?
- Дали постојните програми и начинот на подготовка и сертификација на училишни директори е соодветен и ги задоволува критериумите за успешно водење и менаџирање на училиштата, или треба да се менува?
- Што треба и што можат надлежните власти и институции да направат за систематски и континуирано да го поддржат развојот на училишни лидери кои можат да развијат и да управуваат со нова генерација на училишта кои ќе бидат поуспешни и ќе постигнуваат повисоки перформанси?
- Кои се клучните институции што треба да бидат вклучени во креирањето програми за обука и сертификација на образовни лидери, односно училишни директори во Р.Македонија?

Во решавањето на овие прашања, од клучно значење е да се разбере обемот на предизвикот со кој се соочуваат и практичарите – училишните директори кои ги водат денешните училишта и креаторите на образовните политики, кои треба да ги регрутираат и да ги поддржат училишните директори. Современи училишни директори играат голема низа на улоги, кои се движат од образовни визионери и агенти за промена на наставниците, експерти за курикулум и евалуација, аналитичари на училишниот буџет, менаџери на ресурси, администратори на специјални програми и градители на заедницата (Davis, Darling-Hammond, LaPointe, & Meyerson, 2005). Новите стандарди за учење заедно со повисоките очекувања од училиштата - дека успешно поучуваат широк спектар на ученици со различни потреби, со постојано подобрување на постигнувањата - значи дека училиштата мора да се редизајнираат, а не само да се администрираат. Ова сугерира уште еден сет на барања за вештини, вклучувајќи ги и капацитетот за развивање на силна настава и софистицирано разбирање на организацијата и организациските промени. Конечно, бидејќи управувањето со училишниот буџет е децентрализирано, многу реформски планови се потпираат на способноста на директорот да донесува цврсти одлуки за распределба на ресурсите што веројатно ќе резултираат со подобро постигнување за учениците.

Првичните согледувања од состојбите во овој сегмент укажуваат дека постојната програма за сертификација на директори на училишта е недоволно соодветна, се применува само за иницијално стекнување на сертификат кој е законски предуслов за училишен директор, и иако со закон е предвидено, во пракса воопшто не се спроведуваат напредни обуки на постојните училишни директори. Исто така, постои неусогласеност и во институционалната организација на обуките и полагањето на испит за директор – ги спроведува иста институција (Државниот испитен центар), иако бројни високошколски институции имаат организирано последипломски студии во делот на образовен менаџмент, но во постојната законска поставеност како услов за директор на училиште овие студии не се вклучени.

Според тоа, проблемот кој во пракса се наметнува и кој треба да биде истражен во овој докторска дисертација е: Недоволно соодветна подготовка на кандидати за училишни директори и непостоење на програми за континуиран професионален развој на директори, со посебен осврт на недоволното вклучување на програми за развој на емоционално интелегентно лидерство кај училишните директори.

7. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Тргувајќи од актуелноста на проблематиката на истражување опишана претходно, предмет на истражувањето во оваа докторска дисертација ќе бидат: **емоционалната интелигенција како фактор за стекнување соодветни стручни компетенции во кариерниот развој на директорите на училиштата**, односно влијанието на емоционалната интелигенција на училишниот директор во неговиот кариерен развој пред и во текот на извршувањето на функцијата директор, и како емоционалната интелигенција влијае врз стекнувањето на професионални компетенции за оваа важна менаџерска функција во училиштата. Во овој контекст ќе треба да се

дефинираат потребните знаења, вештини и способности што треба да ги стекне секој кандидат за директор (директор почетник) во фазата на примарна сертификација за директор, но и при понатамошниот негов професионален развој (директор-ментор и директор-советник).

8. ЦЕЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Основната цел на ова истражување е, врз основа на теориските сознанија и врз основа и анализа на емпириско истражување спроведено за потребите на овој докторска дисертација, да се даде дијагноза на постојната состојба во поглед на програмите за обука и сертификација на училишни директори во Р.Македонија и тоа:

- во фазата на подготовка на кандидати за училишен директор (директор-почетник)
- во фазата на понатамошен професионален развој на постојните директори (директор-ментор и директор-советник)

Во принцип, секое истражување има три цели: теориска, практична и методолошка цел.

Теориската цел на ова истражување има задача да ги истражи светските и европските искуства и практики на развиените држави во процесот на подготовка и професионален развој на училишни директори. Исто така, има за цел да разработи некои основни поими од современото образовно лидерство, како на пример: образовен менаџмент, емоционално интелегентен лидер, функции и улоги на училишниот директор и сл.

Практичната цел во ова истражување има задача да даде дијагноза на постојната состојба во поглед на подготвителните програми за обука на директори и програмите за континуиран развој на директори и дали тие соодветствуваат со реалните барања и потребни компетенции што треба да ги поседуваат училишните директори за успешно да ги менаџираат и водат училиштата кон реализација на поставените цели и задачи и кон подобрување на резултатите на ниво на училиште.

Методолошката цел на оваа докторска дисертација е да се дизајнира можеен модел со кој ќе се дефинираат потребите за обуки и професионален развој на училишни директори-почетници, училишни директори-ментори и училишни директори-советници.

9. ДИНАМИКА И ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕ

За остварување на поставените цели и задачи на истражувањето што ќе биде спроведено за потребите на овој докторска дисертација, во емпириското истражување ќе биде спроведен анкетен прашалник за училишни директори.

Анкетниот прашалник (Прилог 1), е изготвен за добивање на ставови и мислења на училишните директори, и покрај основните информации за структурата на испитаници, е составен од 9 прашања, кои во најголем дел содржат повеќе искази, на кои испитаниците на скала на ставови, ќе го изкажуваат своето мислење и став по одредено прашање.

Примерокот на испитаници во истражувањето ќе бидат директори на основни и средни училишта од Р.Македонија и тоа:

- 100 испитаници – директори на основни училишта
- 50 директори од средни училиштата

Примерокот на испитаници меѓусебно ќе се разликуваат и по своето искуство како училишни директори (директори-почетници и директори со поголемо искуство како училишен директор).

Теренското истражување, вклучувајќи ја подготвителната и главната фаза, ќе биде спроведено во 2018-2019 година.

10. МЕТОДИ И ТЕХНИКИ НА ИСТРАЖУВАЊЕ И МЕРНИ ИНСТРУМЕНТИ

За да се испита влијанието на емоционалната интелигенција како фактор за стекнување соодветни стручни компетенции во кариерниот развој на директорите на училиштата, во емпирискиот дел од истражувањето во докторскиот труд ќе бидат користени квалитативни методолошки пристапи. Тука спаѓаат интервјуа, набљудување на учесниците, дискусии на фокус групи и анализа на документи.

Со цел поголема прегледност, во истражувањето ќе биде користена соодветна методологија со образложение и аргументирање на оправданоста, предметот и целта на истражувањето, поставување на хипотетска рамка и објаснување на квалитативните и квантитативните техники и методи за собирање и обработка на податоците

Со примена на соодветни методи на научно истражување може успешно да се докажат претходно наведените истражувачки хипотези поставени во овој докторска дисертација и да се изведат веродостојни заклучоци за влијанието на емоционалната интелигенција и соодветните програми за обуки за училишните директори, односно потребата за понатамошен професионален развој на директорите, и тоа од аспект на:

- Елементи и квалитет на основната програма за обука на директори на училишта за директори-почетници
- Потреба за програми за понатамошен професионален развој на директори на училишта за директори-ментори и директори-советници

(а) Истражувањето во докторската дисертација поаѓа од основните и општи научни методи, пред сè од дедуктивниот и индуктивниот метод.

Имено, во текот на истражувањето ќе се користат следните методи:

- Компаративен метод;
- Дескриптивен метод; и
- Аналитичко - синтетички метод

Компаративниот метод овозможува анализа на сличностите и разликите и утврдување на причинско-последичните последици помеѓу набљудуваните појави, односно изведување на заклучоци за постоечката состојба и тенденциите за понатамошно подобрување на програмите за обука и професионален развој на училишните директори. Во оваа насока ќе се направи компарација на постојните програми за обука на директори во развиените светски и европски држави со постојната програма за обука на директори во Р.Македонија.

Дескриптивниот метод се користи за формирање на теориска основа на истражувањето со цел за да се претстави и теоретски предметот на истражување, а со тоа и да се овозможи и дефинирање на основните поими и да се утврдат целите и задачите на емпириското истражување. При тоа, користени се различни релевантни извори за достапност на податоците, како што се: стручна литература, статистички податоци, документи и слично од областа на лидерство и менаџмент, менаџментот во образованието, менаџмент во училиште, обезбедување на квалитет во образование и др.

Аналитичко-синтетичкиот метод подразбира анализа на набљудуваните појави во имплементирањето на процесот на обука и професионален развој на училишните директори, во насока на подобрување на нивните професионални и социо-емоционални компетенции за поуспешно извршување на функцијата директор.

Во рамките на овие методи ќе се применат следниве техники за собирање на емпириски податоци: анализа на содржина; анализа на податоци; и анализа на резултати добиени со анкетен прашалник. Како инструмент за истражување за определени целни групи испитаници ќе се користи анкетен прашалник со скала на ставови.

При истражувањето можни се одредени, но не и драстични промени во однос на бројот на директори испитаници, спроведување на дополнителни интервјуа со директори или со претставници од надлежната институција за обука и сертификација на директори, како и евентуални промени во мал дел од структурата на содржината.

Во текот на истражувањето, собраните податоци ќе бидат внесени во соодветни табели и графикони, статистички обработени, со чија помош ќе биде спроведена анализата на податоците и истите ќе бидат подетално анализирани.

11. ОЧЕКУВАНИ РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Преку истражување и анализа на програмите за обука и сертификација на директорите на училиштата, особено на нивото на основно и средно образование во Р. Македонија, и важноста на емоционалната интелигенција на училишниот директор во совладување на оваа програма, овој докторски труд треба да потврди дека постојната програма што денес се користи за обука и сертификација (испит) на директорите во основните и средните училишта, како и начинот на нејзино организирање и имплементација, недоволно може да одговора на промени и барањата на динамичкото окружување и неопходноста на континуиран професионален развој и поддршка на директорите на училиштата, за да можат да одговора на овие барања.

Овој докторски труд треба да обезбеди компаративна анализа на програмите за обука и професионален развој во развиените земји, да ги истражи различните улоги и функции на директорите на современите основни и средни училишта, и да го потврди (или побие) значењето на емоционалната интелигенција на училишниот директор како

фактор за стекнување соодветни стручни компетенции во кариерниот развој на директорите на училиштата.

Очекувани резултати од докторската дисертација се: тргнувајќи од дијагнозата на постојната состојба, а врз основа на резултатите добиени од теориското и емпириското истражување спроведени во овој докторски труд, се очекува да се добие реална слика за состојбите во врска со предметот на истражување, но и да се дизајнира **можен модел со кој ќе се дефинира посеопфатна програма за обуки и понатамошен професионален развој на училишните директори во Р.Македонија.**

12. ХИПОТЕТСКА РАМКА

За потребите овој докторска дисертација, определена е општата или главна хипотеза во врска со која ќе се врши истражувањето, а истата ќе биде треба да биде докажана преку 3 посебни, односно 12 поединечни хипотези.

Генерална хипотеза:

Ако се воспостави функционален модел на емоционално интелегентен директор на училиште преку соодветни програми за професионален развој, тогаш директорите на училиштата ќе стекнуваат подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето.

Посебна хипотеза 1

Ако се воспостави функционален модел на емоционално интелегентен директор на училиште преку соодветна програма за иницијална обука за директор-почетник, тогаш директорите на училиштата ќе стекнуваат подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето.

Поединечна хипотеза 1.1.

Ако преку соодветна програма за иницијална обука за директор-почетник за развивање на неговата самосвест (емоционална самосвест, прецизна самопроценка и самодоверба), тогаш директорот-почетник ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето.

Поединечна хипотеза 1.2.

Ако преку соодветна програма за иницијална обука за директор-почетник за развивање на неговата умешност за управување со сопствените емоции (прилагодливост, самоконтрола, иницијатива, ориентираност кон успех, доследност и оптимизам), тогаш директорот-почетник ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето.

Поединечна хипотеза 1.3.

Ако преку соодветна програма за иницијална обука за директор-почетник за развивање на неговата социјална свест (емпатија, услужливост, свесност за

организацијата), тогаш директорот-почетник ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето.

Поединечна хипотеза 1.4.

Ако преку соодветна програма за иницијална обука за директор-почетник за развивање на неговата способност за развивање на меѓучовечките односи (инспиративност, иницијативност, усовршување на другите, катализатор на промени, управување со проблемите, тимска работа), тогаш директорот-почетник ќе стекнува подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето.

Посебна хипотеза 2

Ако се воспостави функционален модел на емоционално интелигентен директор на училиште преку соодветна програма за професионален развој за директор-ментор, тогаш директорите на училиштата ќе стекнуваат подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и преку менторство ќе ги пренесуваат на други директори-почетници.

Поединечна хипотеза 2.1.

Ако преку соодветна програма за професионален развој за директор-ментор за развивање на неговата самосвест (емоционална самосвест, прецизна самопроценка и самоверба), тогаш директорот-ментор ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и преку менторство ќе ги пренесуваат на други директори-почетници.

Поединечна хипотеза 2.2.

Ако преку соодветна програма за професионален развој за директор-ментор за развивање на неговата умешност за управување со сопствените емоции (прилагодливост, самоконтрола, иницијатива, ориентираност кон успех, доследност и оптимизам), тогаш директорот-ментор ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и преку менторство ќе ги пренесуваат на други директори-почетници.

Поединечна хипотеза 2.3.

Ако преку соодветна програма за професионален развој за директор-ментор за развивање на неговата социјална свест (емпатија, услужливост, свесност за организацијата), тогаш директорот-ментор ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и преку менторство ќе ги пренесуваат на други директори-почетници.

Поединечна хипотеза 2.4.

Ако преку соодветна програма за професионален развој за директор-ментор за развивање на неговата способност за развивање на меѓучовечките односи

(инспиративност, иницијативност, усовршување на другите, катализатор на промени, управување со проблемите, тимска работа), тогаш директорот-ментор ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и преку менторство ќе ги пренесуваат на други директори-почетници.

Посебна хипотеза 3

Ако се воспостави функционален модел на емоционално интелигентен директор на училиште преку соодветна програма за напредна обука за директор-советник, тогаш директорите на училиштата ќе стекнуваат подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и сопствените професионални искуства ќе ги пренесуваат на други директори.

Поединечна хипотеза 3.1.

Ако преку соодветна програма за напредна обука за директор-советник за развивање на неговата самосвест (емоционална самосвест, прецизна самопроценка и самодоверба), тогаш директорот-ментор ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и сопствените професионални искуства ќе ги пренесуваат на други директори.

Поединечна хипотеза 3.2.

Ако преку соодветна програма за напредна обука за директор-советник за развивање на неговата умешност за управување со сопствените емоции (прилагодливост, самоконтрола, иницијатива, ориентираност кон успех, доследност и оптимизам), тогаш директорот-ментор ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и сопствените професионални искуства ќе ги пренесуваат на други директори.

Поединечна хипотеза 3.3.

Ако преку соодветна програма за напредна обука за директор-советник за развивање на неговата социјална свест (емпатија, услужливост, свесност за организацијата), тогаш директорот-ментор ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и сопствените професионални искуства ќе ги пренесуваат на други директори.

Поединечна хипотеза 1.4.

Ако преку соодветна програма за напредна обука за директор-советник за развивање на неговата способност за развивање на меѓучовечките односи (инспиративност, иницијативност, усовршување на другите, катализатор на промени, управување со проблемите, тимска работа), тогаш директорот-ментор ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и сопствените професионални искуства ќе ги пренесуваат на други директори.

ГЛАВА III. ЕМПИРИСКО ИСТРАЖУВАЊЕ

13. КВАНТИТАТИВНА АНАЛИЗА

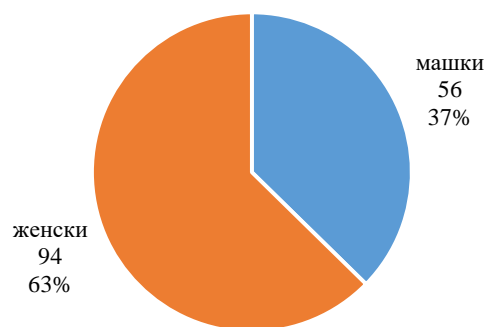
Емпириското истражување за емоционалната интелигенција како фактор за стекнување соодветни стручни компетенции во кариерниот развој на директорите на училиштата е изведен со помош посебно подготвен акнетен прашалник (Прилог 1), посебно подготвен за различни категории на испитаници – директори со прв мандат и поискусни директори со два и повеќе мандати од основните и средните училишта од Р. Македонија. Истражувањето е спроведено во 100 основни и 50 средни училишта на територијата на Република Македонија. Анкетирањето беше спроведено во текот на 2018 година, во период од три месеци. Резултатите од дескриптивната статистика на истражувањето се претставени посебно за независните варијабли и се прикажани во продолжение, со цел опис на примерокот на испитаници.

13.1. СТРУКТУРА НА ИСПИТАНИЦИ

Во емпириското истражување кое беше спроведено за потребите на оваа докторска дисертација беа вклучени вкупно 150 испитаници, и тоа 100 директори на основни училишта и 50 директори на средни училишта во Р.Македонија, кои претставуваат репрезентативен примерок на испитаници ако се знае дека во Р.Македонија има 1032 основни училишта и 137 средни училишта¹⁹².

Според полот, во истражувањето се вклучени вкупно 94 испитаници – директори од женски пол (63%) и 56 директори од машки пол (37%), што е соодветно на фактот дека во училиштата процентуално е поголем бројот на директори на училишта од женски пол (Табела 2 и Графикон 1).

Графикон 1. Структура на испитаници - директори на училиште според полот



Табела 2. Структура на испитаници според половата припадност

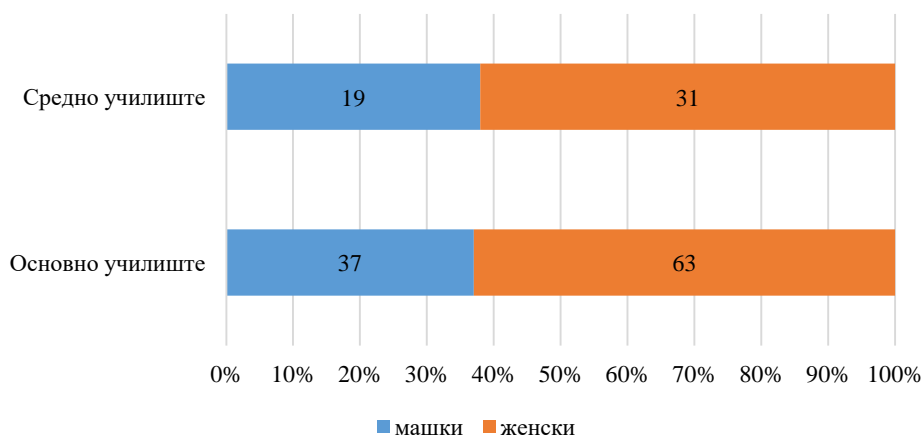
Пол:	Директори на основно училиште	Процентуална застапеност	Директори на средно училиште	Процентуална застапеност	Вкупно
машки	37	37%	19	38%	56
женски	63	63%	31	62%	94
Вкупно	100		50		150

Ако се направи споредбена анализа на процентуалната застапеност на директори според полот во основните и средните училишта (Графикон 2), може да се заклучи дека во истражувањето за оваа докторска дисертација е соодветно застапена процентуалната полова застапеност на директори од основните и средните училишта, односно анкетирани се 37 испитаници или 37% директори од машки пол во основните училишта и 19 испитаници или 38% директори од машки пол во средните училишта. Наспроти ова, 63 испитаници или 63% директори на основни училишта и 31 испитаник или 62% од директорите се од женски пол. Ова потврдува дека во

¹⁹² Според Државен завод за статистика на Р.Македонија за учебна 2017/2018, достапно на <http://www.stat.gov.mk/PrikaziSooptenie.aspx?id=17&rbr=2587>, пристапено 23.12.2018

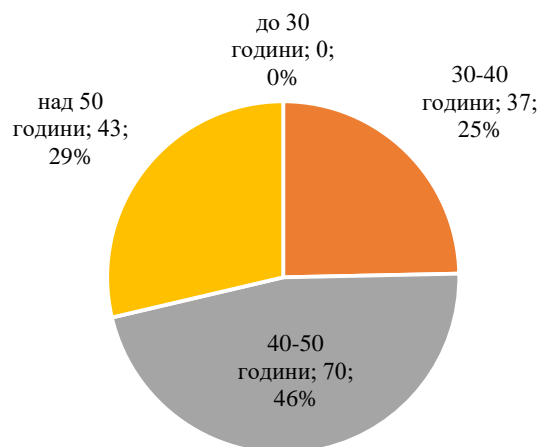
образовните установи скоро две третини од раководителите на училиштата се жени, што е разбирливо ако се земе предвид фактот дека од полов аспект во образовните установи позастапен е бројот на жени како наставен и друг кадар.

Графикон 2. Структура на испитаници - директори на основни и средни училишта според возраста



Од аспект на возраста на испитаниците вклучени во истражувањето, добиените резултати покажуваат дека најголем број испитаници се на возраст од 40 до 50 години (70 испитаници или 46%), над 50 годишна возраст се 43 испитаници или 29%, а 37 испитаници или 25% се директори на училишта на возраст помеѓу 30 и 40 години. Истражувањето покажа дека нема училишни директори помлади од 30 годишна возраст, што покажува дека за извршување на функцијата директор на училиште како еден од факторите е и возраста на кандидатите за директор (Графикон 3).

Графикон 3. Структура на испитаници - директори на училиште според возраста

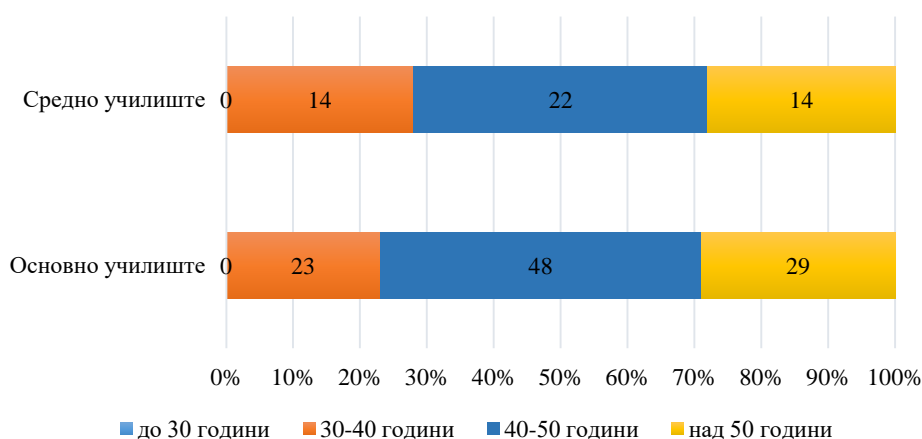


Споредбената анализа помеѓу возраста на директорите на основните училишта наспроти возраста на директорите на средните училишта покажува дека најголем процент на директори и во основните и во средните училишта се на возраст помеѓу 40 и 50 години (Табела 23 и Графикон 4). Само 28% директори од средните училишта и 23% од основните училишта се на возраст помеѓу 30 и 40 години, 28% од средните училишта и 29% директори од основните училишта се на возраст над 50 години, додека најголем дел испитаници и тоа 44% директори на средни училишта и 48% директори на основни училишта се на возраст помеѓу 40 и 50 години.

Табела 3. Структура на испитаници според возраста

Возраст:	Директори на основно училиште	Процентуална застапеност	Директори на средно училиште	Процентуална застапеност	Вкупно
до 30 години	0	0%	0	0%	0
30-40 години	23	23%	14	28%	37
40-50 години	48	48%	22	44%	70
над 50 години	29	29%	14	28%	43
Вкупно	100		50		150

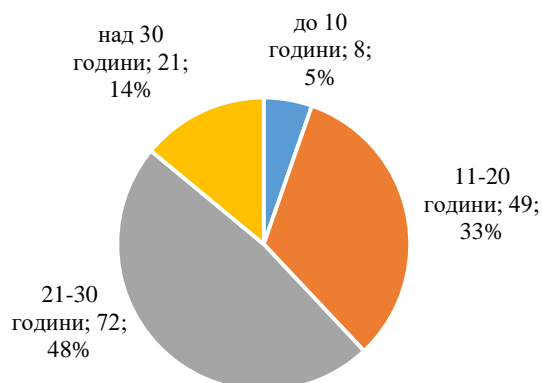
Графикон 4. Структура на испитаници - директори на основни и средни училишта според возраста



Во истражувањето се водеше сметка пропорционално да бидат застапени директори од основните и средните училишта во сите категории според работниот стаж (Табела 4 и Графикон 5).

Истражувањето покажа дека најголем број директори на училишта во Р.Македонија имаат од 21 до 30 години работен стаж (48% од испитаниците), 33% имаат стаж од 11 до 20 години, додека 14% се поiskusни според работната ангажираност и имаат стаж над 30 години, а само 5% од

Графикон 5. Структура на испитаници - директори на училишта според работниот стаж во образовна институција



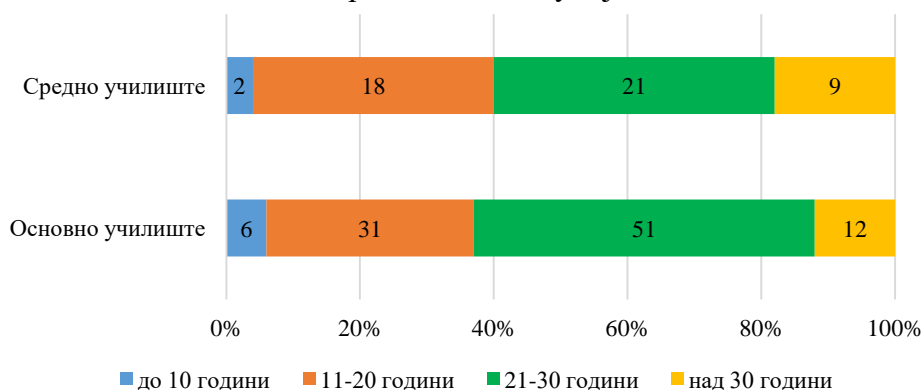
анкетираните директори имаат стаж помал од 10 години.

Табела 4. Структура на испитаници според работниот стаж

Работен стаж:	Директори на основно училиште	Процентуална застапеност	Директори на средно училиште	Процентуална застапеност	Вкупно
до 10 години	6	6%	2	4%	8
11-20 години	31	31%	18	36%	49
21-30 години	51	51%	21	42%	72
над 30 години	12	12%	9	18%	21
Вкупно	100		50		150

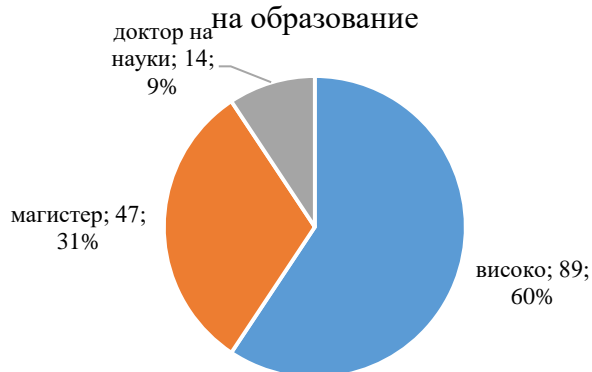
Вклучени беа 6% од директорите од основните училишта и 4% директори од средните училишта со стаж помал од 10 години, 31% директори на основно училиште и 36% директори на средно училиште имаат стаж помеѓу 11 и 20 години, 51% директори на основно училиште и 42% директори на средно училиште со работен стаж помеѓу 20 и 30 години, а 12% од директорите на основните училишта и 18% од средните училишта имаат работно искуство над 30 години (Графикон 6).

Графикон 6. Структура на испитаници - директори на основни и средни училишта според работниот стаж во образовна институција



Согласно законските барања, директор на основно или средно училиште може да биде лице со завршено високо образование. Истражувањето покажа дека најголем дел испитаници (60%) се со високо образование, но значителен број од именуваните директори на училишта односно 37% се магистри, а 9% од директорите вклучени во истражувањето се доктори на науки (Табела 5 и Графикон 7).

Графикон 7. Структура на испитаници - директори на училиште според степенот на образование

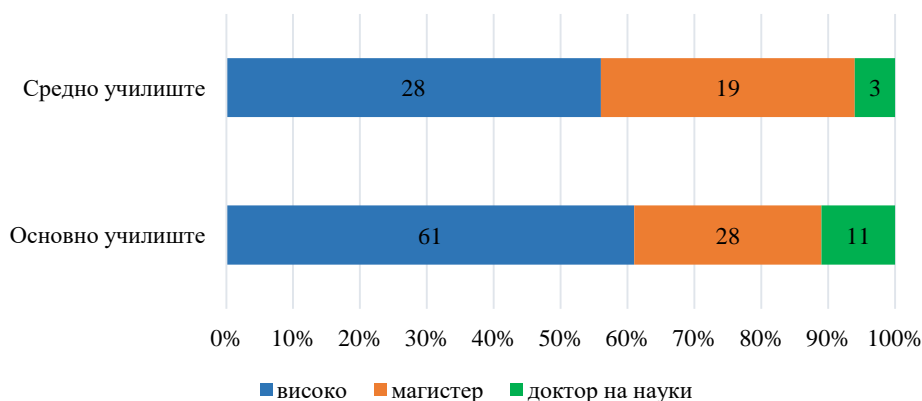


Табела 5. Структура на испитаници според степенот на образование

Степен на образование:	Директори на основно училиште	Процентуална застапеност	Директори на средно училиште	Процентуална застапеност	Вкупно
високо	61	61%	28	56%	89
магистер	28	28%	19	38%	47
доктор на науки	11	11%	3	6%	14
Вкупно	100		50		150

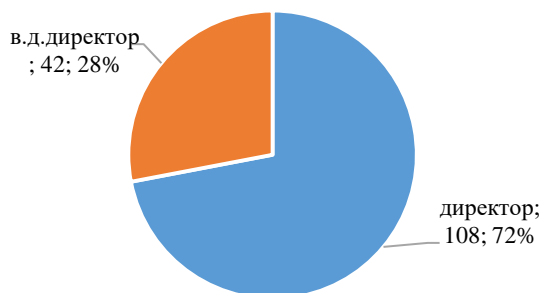
Примерокот на испитаници од основните и средните училишта исто така е соодветно пропорционален. Така, 56% од директорите на средни училишта и 61% од директорите на основни училишта се со високо образование, додека со повисоки степени на образование се испитаниците - директори од средните училишта и тоа 38% и 6% доктори на науки, а од директорите на основни училишта 28% се магистри и 11% доктори на науки (Графикон 8).

Графикон 8. Структура на испитаници - директори на основни и средни училишта според степенот на образование



При истражувањето се водеше сметка и за соодветна застапеност на директори од аспект на моменталната работна позиција во училиштето, односно анкетирани се 28% вршители на должност директор (в.д.директори) и 72% директори со мандат (Табела 6 и Графикон 9).

Графикон 9. Структура на испитаници - директори на училишта според моменталната работна позиција во училиштето

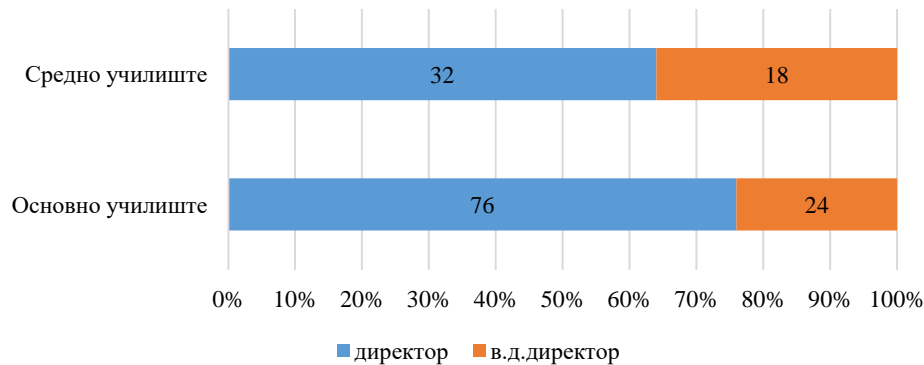


Табела 6. Структура на испитаници според моменталната работна позиција во училиштето

Моменталната работна позиција во училиштето:	Директори на основно училиште	Процентуална застапеност	Директори на средно училиште	Процентуална застапеност	Вкупно
директор	76	76%	32	64%	108
в.д.директор	24	24%	18	36%	42
Вкупно	100		50		150

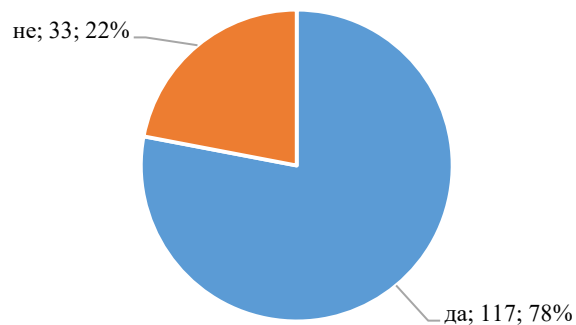
Според видот на училиште што го водат, анкетирани се 64% директори и 36% в.д. директори на средни училишта, како и 76% директори и 24% в.д. директори на основни училишта (Графикон 10) што може да користи при истражување на нивната подготвеност и искусвеност за водење на училиштето.

Графикон 10. Структура на испитаници - директори на основни и средни училишта според моменталната работна позиција во училиштето



Уште позначаен индикатор за спроведеното истражување е податокот дали испитаниците – директори имаат положено испит за директор на училиште. Од вкупно 150 испитаници, дури 78% училишни директори имаат положен иницијален испит за директор на училиште, а само 22% се уште немаат ваков испит (Графикон 11 и Табела 7).

Графикон 11. Структура на испитаници - директори на училишта според тоа дали има положено испит за директор на училиште



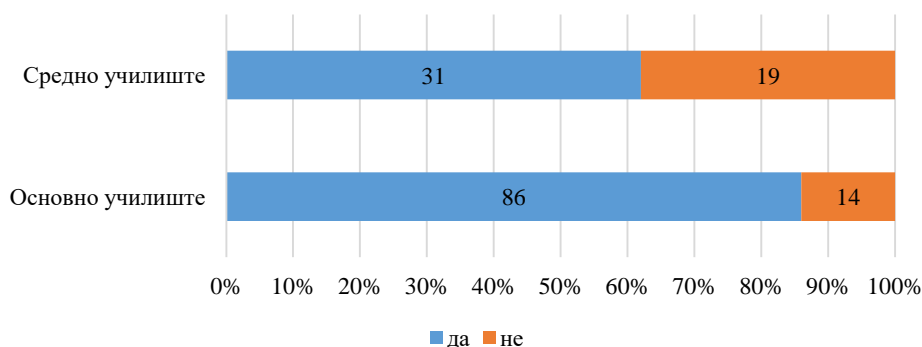
Табела 7. Структура на испитаници според тоа дали има положено испит за директор на училиште

Дали испитаникот има положено испит за директор на училиште:	Директори на основно училиште	Процентуална застапеност	Директори на средно училиште	Процентуална застапеност	Вкупно
да	86	86%	31	62%	117
не	14	14%	19	38%	33
Вкупно	100		50		150

Може да се констатира (Графикон 12) дека од вкупниот број испитаници, 86% од директорите на основни училишта вклучени во истражувањето имаат положен директорски испит потребен за оваа работна позиција, а од директорите на средните училишта ваков испит имаат положено 62% (што можеби се должи на фактот што

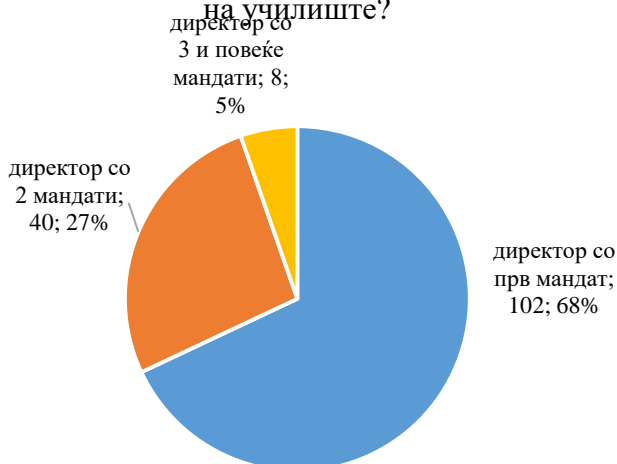
постојниот Закон за средно образование овозможува повеќе в.д.мандати кај иста личност во континуитет без ограничувања, што не се дозволено кај директорите од основните училишта согласно постојниот Закон за основно образование).

Графикон 12. Структура на испитаници - директори на основни и средни училишта според тоа дали има положено испит за директор на училиште



Важен индикатор за истражување е и податокот дали некој од испитаниците е директор на училиште за прв пат, односно со прв мандат, или испитаникот имал повеќе директорски мандати. Со ова би се испитало какви се искусствено добиените компетенции на училишните директори и дали постојат значајни разлики во практично стекнатите вештини и компетенции на училишните директори (Графикон 13).

Графикон 13. Дали за прв пат сте директор на училиште?



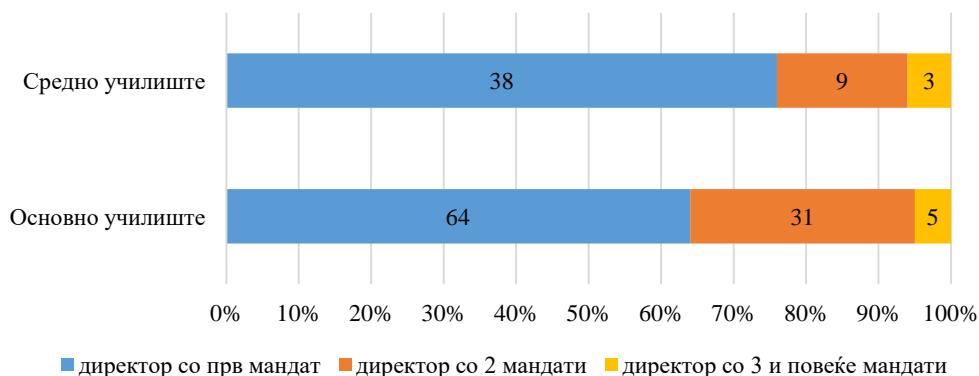
Табела 8. Структура на испитаници според тоа дали испитаникот за прв пат е директор на училиште

Дали за прв пат сте директор на училиште:	Директори на основно училиште	Процентуална застапеност	Директори на средно училиште	Процентуална застапеност	Вкупно
да	86	86%	31	62%	117
не	14	14%	19	38%	33
Вкупно	100		50		150
директор со прв мандат	64	64%	38	66%	102
директор со 2	31	31%	9	18%	40

мандати					
директор со 3 и повеќе мандати	5	5%	3	6%	8

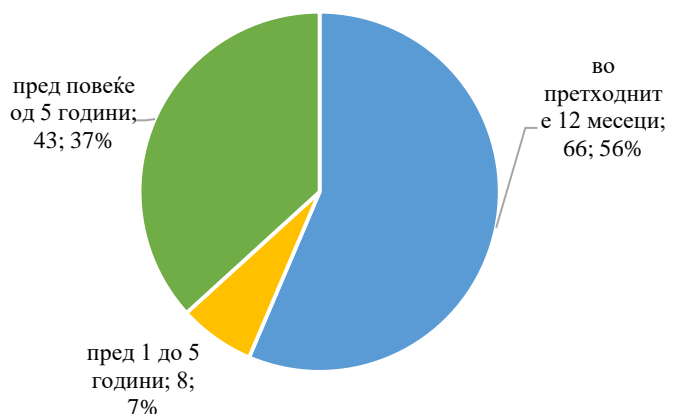
Најголем број актуелни директори на основни училишта (64%) вклучени во истражувањето се директори со прв мандат, на 31% од испитаниците од основните училишта ова им е втор директорски мандат, а само 3% од директорите во основните училишта имале искуство како директори три или повеќе мандати. Слична е состојбата и со директорите од средните училишта вклучени во истражувањето. Од 50 испитаници од средните училишта дури 76% се прв пат директори, на 18% ова им е втор директорски мандат, а 6% имаат поголемо искуство како директори со три или повеќе мандати (Графикон 14). Ваквата структура на испитаници со различно искуство како директори беше неопходна за да се согледаат сличностите или разликите во ставовите што во однос на компетенциите што ги поседуваат директорите со помало или поголемо искуство како раководители на училиште.

Графикон 14. Дали за прв пат сте директор на основно / средно училиште?



Законските услови за директор на основно или средно училиште во Р.Македонија налагаат, покрај работното искуство и другите предуслови, избраниот директор да има положен испит за директор на училиште. Од испитаниците вклучени во истражувањето (Графикон 15) може да се констатира дека најголем број анкетирани директори односно 56% испитот за директор го полагаа во последните 12 месеци, на 37% од испитаниците пред повеќе од 5 години, што значи дека во истражувањето се вклучени директори со временски различни теоретско стекнати

Графикон 15. Кога го полагавте испитот за училишен директор?



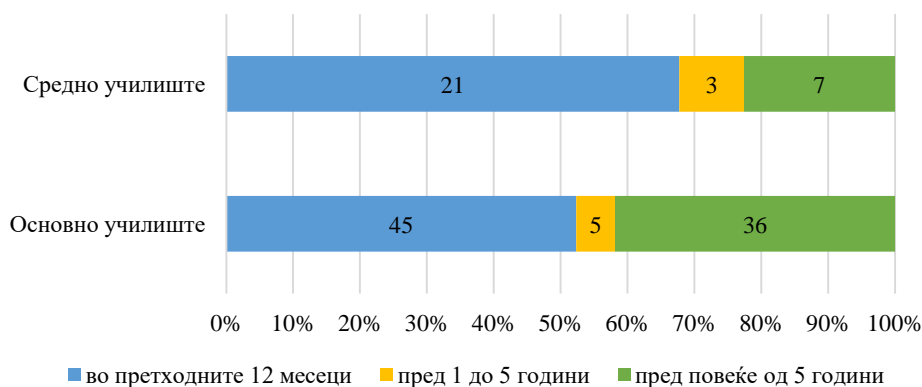
знаења за извршување на функцијата директор на училиште.

Табела 9. Структура на испитаници според периодот кога го полагал/а испит за директор на училиште

Кога испитаникот го полагал испитот за училишен директор:	Директори на основно училиште	Процентуална застапеност	Директори на средно училиште	Процентуална застапеност	Вкупно
во претходните 12 месеци	45	45%	21	42%	66
пред 1 до 5 години	5	5%	3	6%	8
пред повеќе од 5 години	36	36%	7	14%	43
Вкупно	86		31		117

Забележително е дека (Табела 9 и Графикон 16) најголем број директори и на основно училиште (45%) и на средно училиште (42%) вклучени во истражувањето испитот за директор го полагале во последните 12 месеци, што значи дека програмата за полагање на испит за директор им е посвежа за практикување на функцијата директор. од друга страна, помал е бројот на директори на основни училишта (36%) и на средни училишта (14%) вклучени во ова истражување испитот за директор го полагале пред повеќе од пет години, што остава можност програмата за испит за директор да избледела во нивните теориски стекнати предзнаења за извршување на функцијата директор на училиште поради временски поодминатиот период. Ваквата анализа е со цел да се направи споредба на ставовите и мислењата на испитаниците во зависност од периодот кога ги стекнале бараните теоретски компетенции како предуслов за успешно менаџирање со училиштето.

Графикон 16. Кога го полагавте испитот за училишен директор?



13.2. КВАНТИТАТИВНА АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Методот на испитување на 150 директори од основните и средните училишта во Р.Македонија имаше за цел да се утврдат ставовите на директорите во врска со стручните компетенции на училишните директори и потребата од професионален развој за нивно стекнување и надградување, со особен акцент на емоционалната интелигенција како фактор за стекнување соодветни стручни компетенции во кариерниот развој на директорите на училиштата. Со техниката анкетирање со 9 групи затворени прашања, кои содржат ајтеми (искази) на кои испитаниците одговараа анонимно, се добиени значајни одговори во врска со предметот на истражување.

Испитаниците се анкетирани врз основа на својот степен на согласување со тврдењата според поставена Ликертова скала на степени (од 1 до 5 или од 1 до 4). Анкетата е значајна бидејќи ни дава информации за тоа како директорите ги оценуваат своите постојни компетенции, но и ја детектираат потребата за понатамошен професионален развој за подобрување на своите компетенции за извршување на функцијата училишен директор.

Анкетирањето на училишните директори е извршено во периодот октомври-декември 2018 година, и тоа анкетирани се 100 директори на основни училишта и 50 директори на средни училишта.

Прашање број 1. Користејќи ја дадената скала, посочете колку ефективно програмата за обука на директор на училиштето (ќе) Ви користи за извршување на секоја од следниве улоги/задачи во Вашето училиште?

За да се испита ефективностa на постојната програма за обука на директори на училишта¹⁹³, се поставени 13 тврдења на кои директорите вклучени во истражувањето ги искажаа своите ставови на скала од ставови од 1 (воопшто не) до 5 (во голема мера да). Добиените резултати се прикажани во Табела 10 и Графикони 17-а до 17-м.

¹⁹³ Закон за обука и испит за директор на основно училиште, средно училиште, ученички дом и отворен граѓански универзитет за доживотно учење, Консолидиран текст, достапно на http://mon.gov.mk/images/documents/zakoni/zakon_za_obuka-04-12.pdf, пристапено 22.12.2018

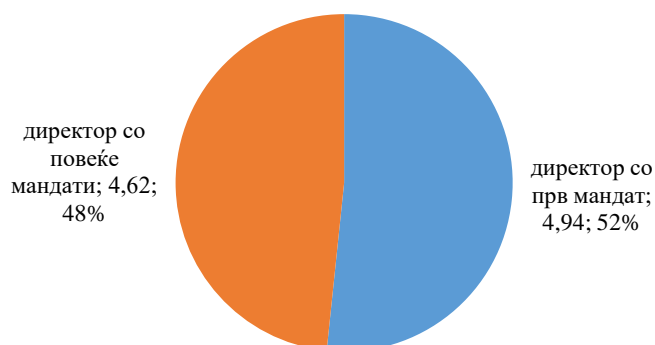
Табела 10. Користејќи ја дадената скала, посочете колку ефективно програмата за обука на директор на училиштето (ке) Ви користи за извршување на секоја од следниве улоги/задачи во Вашето училиште? (обележете еден одговор за секоја ставка)

Изјава на директори - испитаници	директор со прв мандат					Вкупно испит.	директор со повеќе мандати					Вкупно испит.	Вкупно испитаници - директори					Средна оценка директор со прв мандат	Средна оценка директор со повеќе мандати	Средна оценка – вкупно испитан.	
	Воопшто не	Понекогаш			Во голема мера		Воопшто не	Понекогаш			Во голема мера		Воопшто голема не	Во мера			Вкупно испит.				
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5				
i) Правам рефлексја на стекнатите знаења и вештини во пракса и да анализирам како да ги подобрам	0	0	0	8	94	102	0	0	0	2	46	48	0	0	0	10	140	150	4,92	4,96	4,93
а) Содржината на програмата го нагласува инструкциското лидерство / директорот како педагошки раководител	0	0	0	6	96	102	0	0	3	12	33	48	0	0	3	18	129	150	4,94	4,63	4,84
h) Програмата за обука на директор обезбеди многу можности за моја самопроценка како лидер	0	0	0	15	87	102	0	0	0	13	35	48	0	0	0	28	122	150	4,85	4,73	4,81
j) Програмата обезбеди редовни оценки за моите вештини за развој и лидерски компетенции	0	0	0	7	95	102	0	0	3	18	27	48	0	0	3	25	122	150	4,93	4,50	4,79
b) Содржината на програмата го нагласува лидерството за подобрување на училиштето	0	0	0	11	91	102	0	0	6	15	27	48	0	0	6	26	118	150	4,89	4,44	4,75
m) На скала од 1 (лоша) до 5 (одлична) оценете ја програмата за обуки на директор што ја посетувавте	0	0	0	16	86	102	0	0	2	21	25	48	0	0	2	37	111	150	4,84	4,48	4,73
f) Програмата за обука на директор содржеше модули/теми што не се најприоритетни за извршување на функцијата училишен директор	0	0	4	17	81	102	0	0	4	23	21	48	0	0	8	40	102	150	4,75	4,35	4,63

g) Програмата за обука на директор содржи вежби за практична примена на функцијата директор на училиште	0	0	6	18	78	102	0	0	5	21	22	48	0	0	11	39	100	150	4,71	4,35	4,59
с) Содржината на програмата го нагласува ефикасното менаџирање со училишните операции	0	0	8	37	57	102	0	0	4	12	32	48	0	0	12	49	89	150	4,48	4,58	4,51
l) Програмата ми даде силна ориентација на директорувањето како кариера	0	0	0	24	78	102	0	0	13	23	12	48	0	0	13	47	90	150	4,76	3,98	4,51
к) Програмата за обука на директори ја интегрира теоријата и праксата	0	0	2	32	68	102	0	0	9	26	13	48	0	0	11	58	81	150	4,65	4,08	4,47
е) Програмата за обука на директор беше сеопфатна и обезбеди кохерентно учење	0	1	7	38	56	102	0	2	13	25	8	48	0	3	20	63	64	150	4,46	3,81	4,25
д) Содржината на програмата ја нагласува работата со училишната заедница и засегнатите страни (стејкхолдери)	0	1	3	53	45	102	0	3	7	32	6	48	0	4	10	85	51	150	4,39	3,85	4,22

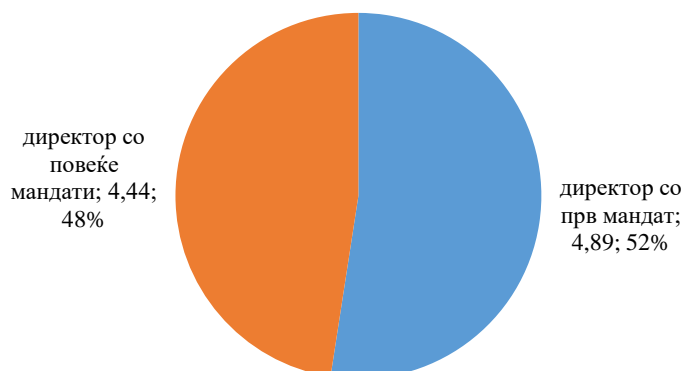
Скоро ист е ставот на директорите со прв мандат (директори почетници) и на директорите со два или повеќе мандати (поискусни директори) дека содржината на програмата за обука на директори го нагласува инструкциското лидерство / директорот како педагошки раководител. Средната оценка на директорите почетници по однос на овој дел од програмата изнесува 4,94 додека директорите со повеќе мандати оваа програма ја оцениле со средна оценка 4,63 (Графикон 17-а).

Графикон 17-а. Содржината на програмата го нагласува инструкциското лидерство / директорот како педагошки раководител



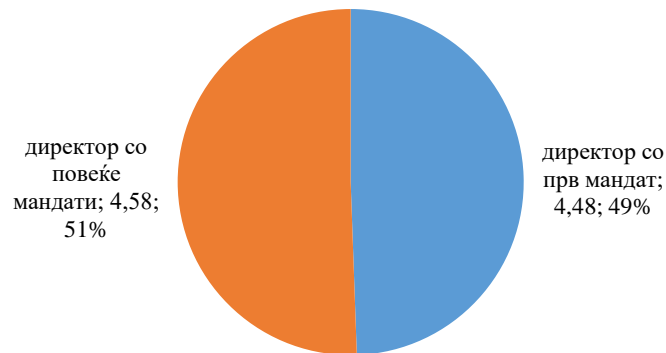
Слично ја оцениле програмата за обука на директори двете целни групи во делот на лидерството за подобрување на училиштето. Директорите со повеќе мандати, кои подолго практикуваат лидерство како училишни директори, на оваа содржина од програмата дале средна оценка 4,44, а директорите почетници средна оценка 4,89 (Графикон 17-б).

Графикон 17-б. Содржината на програмата го нагласува лидерството за подобрување на училиштето



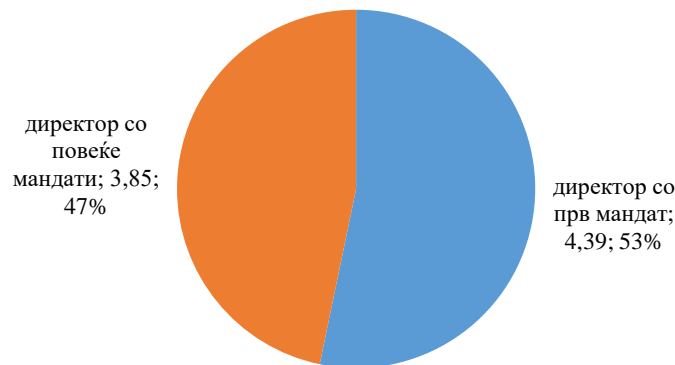
Директорот на училиштето секојдневно треба да менаџира со секојдневните активности во училиштето. На прашањето колку содржината на програмата го нагласува ефикасното менаџирање со училишните операции, најголем број директори дале слични оценки. Директорите почетници сметаат дека обуката во голема мера им помогнала полесно да се справуваат со овие училишни операции (средна оценка на скалата на ставови 4,48), а директорите со повеќе мандати нешто подобро се снаоѓаат со менаџирањето на овие операции (средна оценка 4,58) што може да се види и од Графикон 17-с.

Графикон 17-с. Содржината на програмата го нагласува ефикасното менаџирање со училишните операции



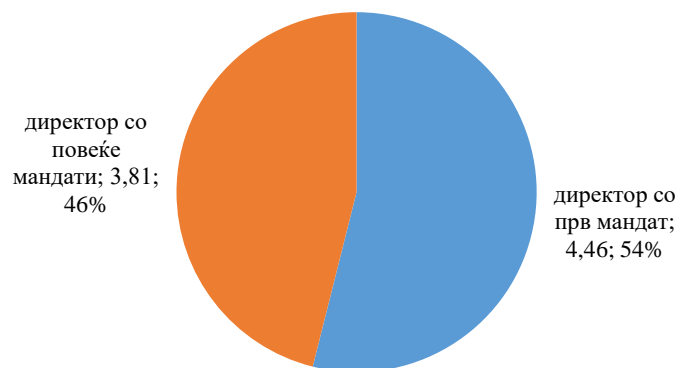
Покрај внатрешното менаџирање на секојдневните операции, директорот како менаџер и лидер на училиштето има задача да комуницира и да соработува со целокупната училишна заедница (наставници, стручни соработници и друг административно-технички кадар, ученици), но и со родители, локална самоуправа, локалната заедница, бизнис секторот и други заинтересирани страни како надворешни стејкхолдери на училиштето. Истражувањето покажа дека постојната програма за обука на директори во поголема мера ја нагласува работата со училишната заедница и засегнатите страни (стејкхолдери) кај директорите со прв мандат (средна оценка 4,39) наспроти директорите со повеќе мандати, кои оваа програма сметаат дека не е доволна и ја оцениле со нешто пониска средна оценка 3,85 (Графикон 17-d).

Графикон 17-d. Содржината на програмата ја нагласува работата со училишната заедница и засегнатите страни (стејкхолдери)



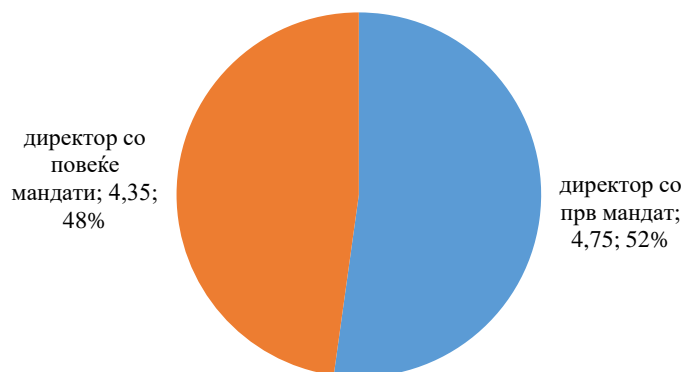
Дека програмата за обука на директор беше во задоволителна мера сеопфатна и обезбеди кохерентно учење со своите ставови потврдуваат директорите со прв мандат (средна оценка на скалата на ставови 4,46), додека директорите со повеќе мандати ја оцениле со пониска средна оценка 3,81 што укажува дека тие со своето поголемо практично искуство утврдиле дека теориски стекнатите знаења од иницијалната обука за директори не се доволно подготвени за стекнат сеопфатни и кохерентни знаења за водење на училиштето (Графикон 17-e).

Графикон 17-e. Програмата за обука на директор беше сеопфатна и обезбеди кохерентно учење



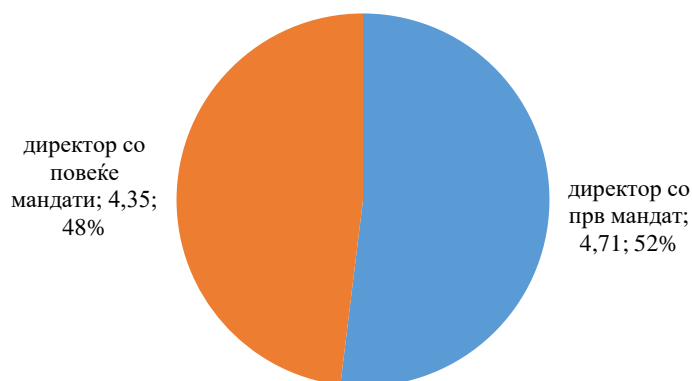
Сепак, околу половина од испитаниците сметаат дека програмата за обука на директор содржеше модули/теми што не се најприоритетни за извршување на функцијата училишен директор (48% од директорите со повеќе мандати и 52% од директорите со прв мандат), што наведува на потреба од ревидирање на оваа програма (Графикон 17-f).

Графикон 17-f. Програмата за обука на директор содржеше модули/теми што не се најприоритетни за извршување на функцијата училишен директор



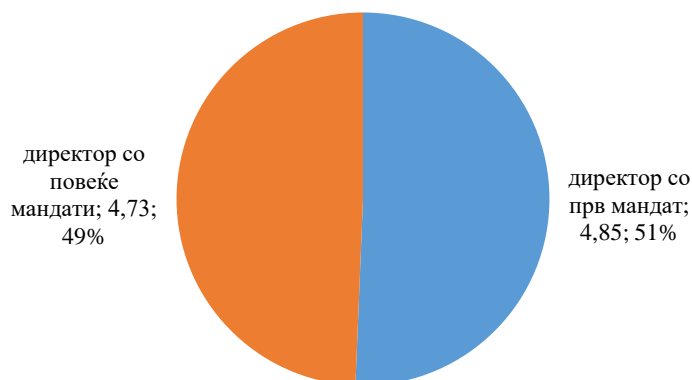
Директорите вклучени во истражувањето со своите одговори потврдуваат дека постојната програма за обука на директор содржи вежби за практична примена на функцијата директор на училиште. Средната оценка на овие практични вежби изнесува високи 4,71 доделена од директорите со прв мандат и нешто пониска 4,35 од страна на директорите со поголемо искуство (Графикон 17-g).

Графикон 17-g. Програмата за обука на директор содржи вежби за практична примена на функцијата директор на училиште



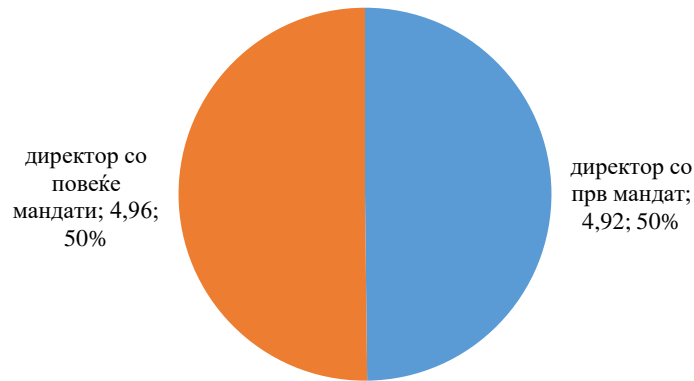
Директорот на училиштето постојано треба да ја евалуира и преиспитува својата работа, со цел подобро менаџирање на училиштето. Испитаниците, со своите ставови, во голема мера потврдуваат дека програмата за обука на директор им обезбеди многу можности за лична самопроценка како лидер. На ова прашање средната оценка од директорите – почетници изнесува 4,73 и 4,85 средна оценка на директорите со поголемо искуство (Графикон 17-h).

Графикон 17-h. Програмата за обука на директор обезбеди многу можности за моја самопроценка како лидер



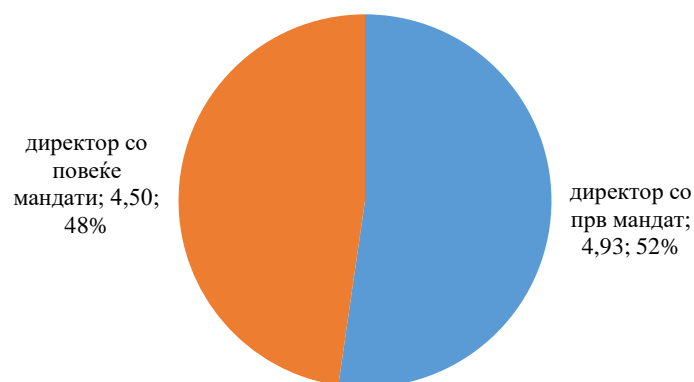
Најголем дел од директорите во голема мера потврдуваат дека прават рефлексija на стекнатите знаења и вештини во пракса и ги анализираат со цел да ја подобрат својата пракса. Директорите со повеќегодишно искуство, односно со повеќе директорски мандати на ова тврдење дале висока средна оценка 4,96 како и директорите почетници кои оваа своја самопроценка ја оцениле со средна оценка 4,92. Може да се заклучи дека генерално, сите директори вршат самопроценка и рефлексija на сопствената работа, со цел подобрување на своето работење како директори на училишта.

Графикон 17-и. Правам рефлексја на стекнатите знаења и вештини во пракса и да анализирам како да ги подобрам



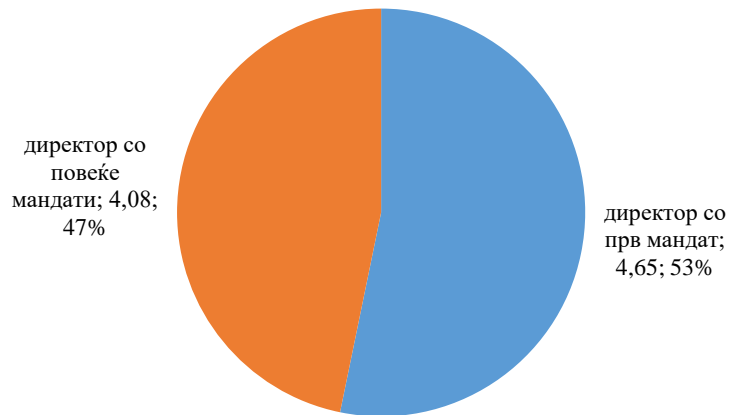
Програмата за обука на училишни директори треба да обезбеди редовни оценки за стекнатите вештини за развој и лидерски компетенции на кандидатите за директори. Директорите-почетници вклучени во истражувањето ова го оцениле со висока средна оценка 4,93 а нешто пониска е оценката 4,50 на поiskusните директори со два или повеќе мандати (Графикон 17-ј).

Графикон 17-ј. Програмата обезбеди редовни оценки за моите вештини за развој и лидерски компетенции



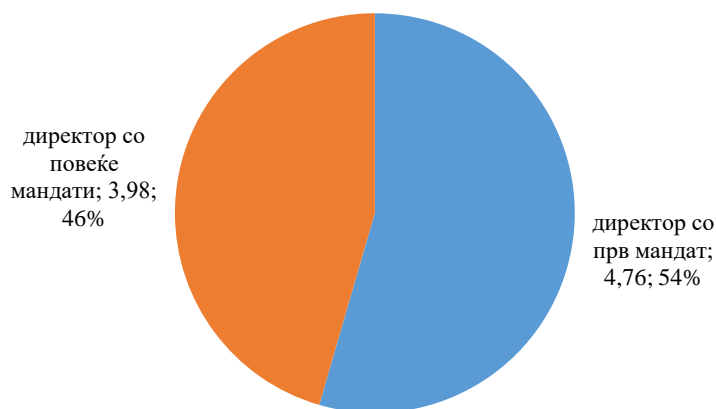
Позитивните искуства од програмата за обуки на училишни директори во однос на интеграцијата на теоријата и праксата со средна оценка 4,65 ја оцениле директорите-почетници, додека директорите со повеќе мандати, кои имаат поголемо практично искуство низ процесот на практикување на функцијата директор, оваа интеграција ја оцениле со средна оценка 4,08 (Графикон 17-к).

Графикон 17-к. Програмата за обука на директори ја интегрира теоријата и праксата



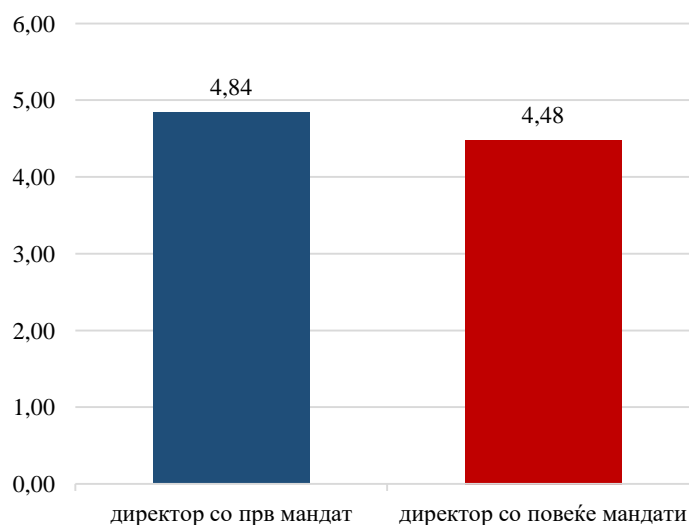
Целта на програмата за постојната обука на училишни директори во Р.Македонија е на идните директори да им помогне полесно да ја практикуваат функцијата директор, но и да им даде јасни насоки за успешно дејствување во сите менаџерски функции што ги носи оваа позиција. Директорите-почетници кои ја поминале оваа обука во голема мера потврдуваат дека поминатата обука за училишни директори им дала силна ориентација на директорувањето како кариера (средна оценка на скалата на ставови 4,76), а наспроти нив директорите со повеќегодишно искуство сметаат дека програмата донекаде дава насоки (средна оценка 3,98) но дека практичното искуство што го добиле од претходните мандати е исто така многу важно при изборот на директорувањето како кариера (Графикон 17-л).

Графикон 17-л. Програмата ми даде силна ориентација на директорувањето како кариера



Директорите со прв мандат, кои неодамна ја поминале обуката за директори на училишта високо ја оценуваат програмата за обуки што ја посетувале (средната оценка на оваа програма од директорите-почетници изнесува 4,84). Наспроти претходната целна група, директорите со повеќегодишно искуство, односно со повеќе мандати оваа програма ја оцениле како добра, односно средната оценка на програмата за обука за директори на училишта ја оцениле со 4,48 (Графикон 17-м).

Графикон 17-м. На скала од 1 (лоша) до 5 (одлична) оценете ја програмата за обуки на директор што ја посетувавте - средна оценка



Прашање број 2. Користејќи ја дадената скала, посочете до кој степен следните практики за учење / модули за обука на директор треба да бидат дел од примарната (основна) или понатамошна обука за училишен директор?

За да се испита кои практики за учење / модули за обука на директор и во колкава мера треба да бидат дел од примарната (основна) или понатамошна обука за училишен директор, во анкетниот прашалник (Прилог 1) се поставени 13 модули кои што директорите вклучени во истражувањето ги рангираа на скала од ставови од 1 (воопшто не) до 5 (во голема мера да) и едно отворено прашање „друго (наведете што)“ каде испитаниците имаа можност да дополнат. Добиените резултати се прикажани во Табела 11 и Графикони 18-а до 18-м.

Табела 11. Користејќи ја дадената скала, посочете до кој степен следните практики за учење / модули за обука на директор треба да бидат дел од примарната (основна) или понатамошна обука за училишен директор? (обележете еден одговор за секоја ставка)

П р а к т и к и з а У ч е њ е / м о д у л и з а о б у к а н а д и р е к т о р	директор со прв мандат					Вкупно испит.	директор со повеќе мандати					Вкупно испит.	Вкупно испитаници - директори					директор со прв мандат	директор со повеќе мандати	Вкупно		
	Воопшто не	Понекогаш	Во голема мера		Вкупно испит.		Воопшто не	Понекогаш	Во голема мера		Вкупно испит.		Воопшто не	Понекогаш голема мера		Вкупно испит.	директор со прв мандат				директор со повеќе мандати	Вкупно
	1	2	3	4			5	1	2	3			4	5	1							
а) Ефективно лидерство	0	0	0	4	98	102	0	0	0	1	47	48	0	0	0	5	145	150	4,96	4,98	4,97	
б) Инструкциско лидерство (директорот како педагошки раководител)	0	0	3	7	92	102	0	0	0	3	45	48	0	0	3	10	137	150	4,87	4,94	4,89	
в) Тимска работа	0	0	0	12	90	102	0	0	0	1	47	48	0	0	0	13	137	150	4,88	4,98	4,91	
г) Менаџирање со проекти	0	0	0	14	88	102	0	0	0	7	41	48	0	0	0	21	129	150	4,86	4,85	4,86	
д) Комуникациски вештини	0	0	0	2	100	102	0	0	0	5	43	48	0	0	0	7	143	150	4,98	4,90	4,95	
е) Емоционално интелегентно лидерство	0	0	2	14	86	102	0	0	0	3	45	48	0	0	2	17	131	150	4,82	4,94	4,86	
ж) Донесување одлуки	0	0	0	5	97	102	0	0	0	6	42	48	0	0	0	11	139	150	4,95	4,88	4,93	
з) Менаџирање на конфликти	0	0	2	12	88	102	0	0	16	23	9	48	0	0	18	35	97	150	4,84	3,85	4,53	
и) Кризен менаџмент	0	0	16	32	54	102	0	0	34	13	1	48	0	0	50	45	55	150	4,37	3,31	4,03	
й) Претприемачко лидерство	0	2	17	27	56	102	0	0	3	32	13	48	0	2	20	59	69	150	4,34	4,21	4,30	
к) Управување со материјално- финансиски ресурси во училиштето	0	0	0	3	99	102	0	0	0	7	41	48	0	0	0	10	140	150	4,97	4,85	4,93	
л) Администрање и законодавство	0	0	0	2	100	102	0	0	0	6	42	48	0	0	0	8	142	150	4,98	4,88	4,95	
м) Менаџирање со човечките ресурси	0	0	0	2	100	102	0	0	0	3	45	48	0	0	0	5	145	150	4,98	4,94	4,97	

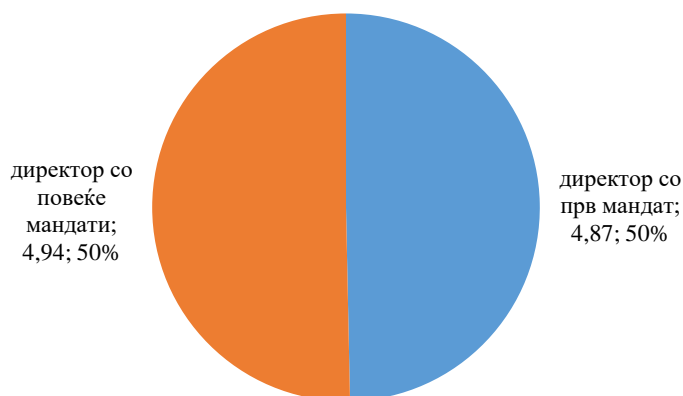
На прашањето дали се потребни знаења и вештини за ефективно лидерство, сите испитаници дале високи оценки, и тоа директорите со прв мандат потребата од оваа вештина ја оценуваат со висока 4,98 и директорите со повеќе мандати со 4,96 (Графикон 18-а). Може да се заклучи дека сите директори на училишта во иницијалната (основна) обука имаат неопходна потреба за стекнување на лидерски вештини и знаења како би можеле поуспешно да ги водат своите училишта.

Графикон 18-а. Дали се потребни знаења и вештини за ефективно лидерство



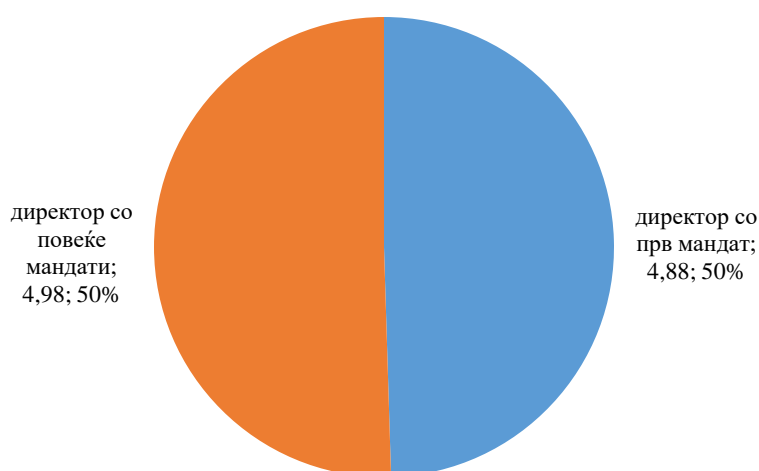
Директорите вклучени во истражувањето исто така во голема мера се согласуваат дека на сите им се потребни знаења и вештини од инструкциско лидерство (директорот како педагошки раководител) и затоа и двете целни групи дале високи оценки по однос на оваа потребна вештина на училишните директори (Графикон 18-b). Директорите-почетници на скалата на ставови доделиле средна оценка 4,94 а директорите со повеќегодишно искуство средна оценка 4,87, со што се потврдува важноста на оваа менаџерска вештина на училишните директори.

Графикон 18-b. Дали се потребни знаења и вештини за инструкциско лидерство (директорот како педагошки раководител)



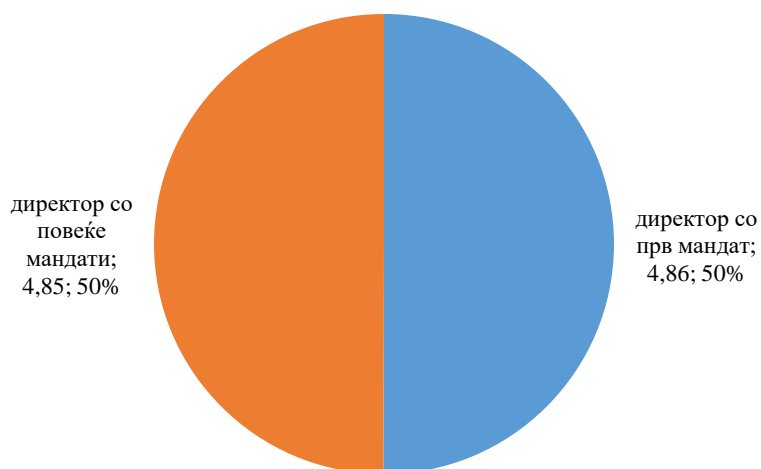
Директорите на училиштата исто така имаат потреба за стекнување на знаења и вештини од тимска работа, бидејќи училишната заедница налага тимско работење со цел постигнување на повисоки резултати. Средната оценка на скалата на ставови на директорите со повеќе мандати изнесува 4,98 а на директорите со прв мандат нешто пониски 4,88 (Графикон 18-с).

Графикон 18-с. Дали се потребни знаења и вештини за тимска работа



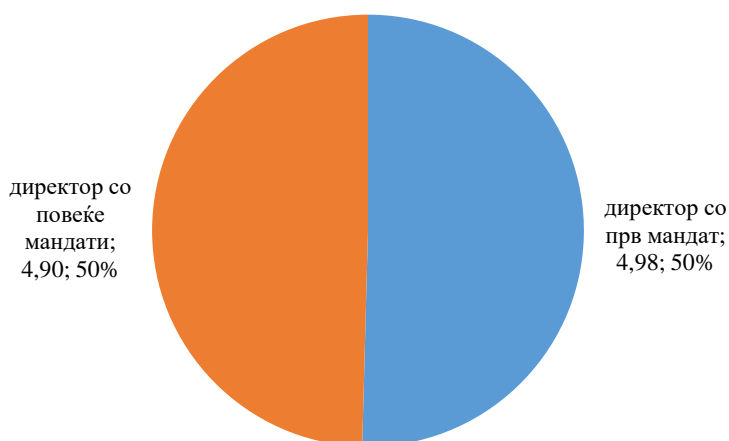
Знаењата и вештините за менаџирање со проекти се подеднакво важни и за двете целни групи испитаници, па тие на скалата на ставови доделиле скоро идентични средни оценки 4,86 и 4,86 (Графикон 18-d). Особено менаџирањето со проекти е важно за директорите во функција на обезбедување на дополнителни ресурси за училиштето или обуки за професионален развој на вработените.

Графикон 18-d. Дали се потребни знаења и вештини за менаџирање со проекти



Директорите во својата секојдневна работа остваруваат отворени комуникации со внатрешната и надворешната јавност на училиштето, па затоа им се неопходни и соодветни знаења и вештини за комуницирање. Тоа со своите одговори го потврдуваат сите испитаници, и тоа со високи средни оценки 4,98 од директорите-почетници и 4,90 од директорите со повеќе мандати (Графикон 18-е).

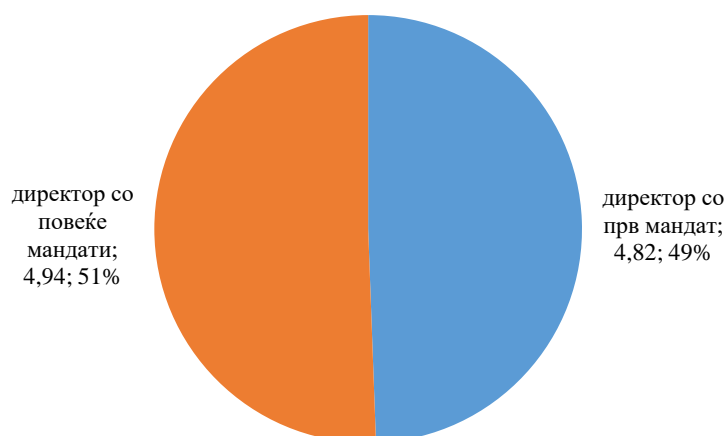
Графикон 18-е. Дали се потребни знаења и вештини за комуникациски вештини



Училишните директори треба да поседуваат и емоционална интелигенција, односно да бидат емоционално интелигентни лидери во својата училишна заедница. Потребата за стекнување на знаења и вештини од емоционално интелигентно

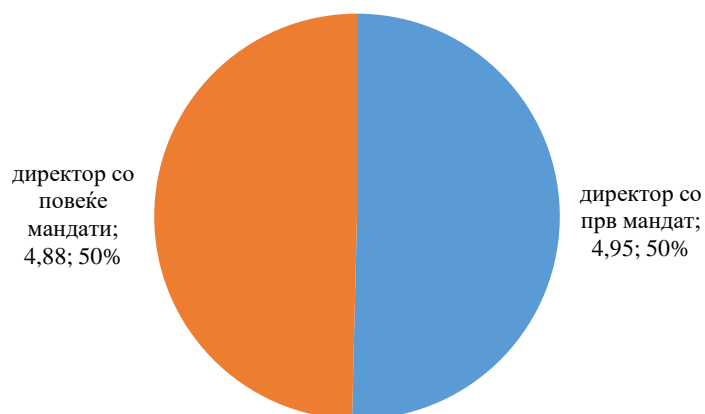
лидерство во поголема мера ја изразуваат директорите со повеќегодишен мандат (средна оценка на скалата на ставови 4,82), а директорите-почетници ова го оцениле со средна оценка 4,82 (Графикон 18-d).

Графикон 18-f. Дали се потребни знаења и вештини за емоционално интелегентно лидерство



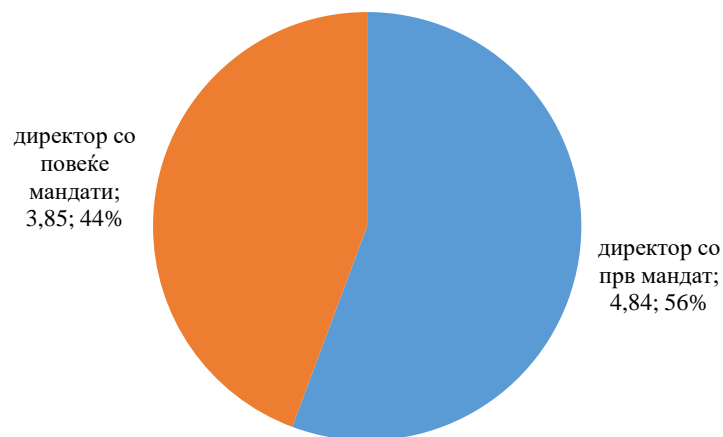
Во својата секојдневна работа училишниот директор се соочува со донесување на секакви одлуки. Затоа не изненадува и високата средна оценка што како неопходна потреба за стекнување на знаења и вештини од донесување на одлуки ја дале директорите вклучени во истражувањето. Оваа потреба особено ја истакнуваат директорите почетници (средна оценка на скалата на ставови 4,95) а директорите со повеќегодишно искуство кои веќе стекнале практични вештини во донесувањето на одлуки дале нешто пониска средна оценка 4,88 (Графикон 18-g).

Графикон 18-g. Дали се потребни знаења и вештини за донесување одлуки



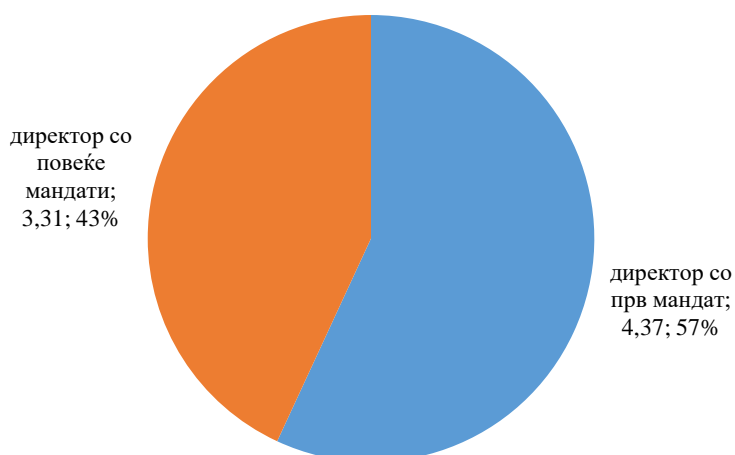
Успешното менаџирање на конфликти исто така е потребно како вештина што треба да ја поседуваат директорите на училиштата. Истражувањето покажа дека поголема потреба за стекнување на знаења и вештини за менаџирање на конфликти имаат директорите-почетници (средна оценка 4,84), додека директорите со повеќе мандати веќе во пракса ја усовршуваат оваа вештина и затоа имаат помала потреба за дополнителни обуки за оваа област (средна оценка 3,85), што може да се види и од Графикон 18-h.

Графикон 18-h. Дали се потребни знаења и вештини за менаџирање на конфликти



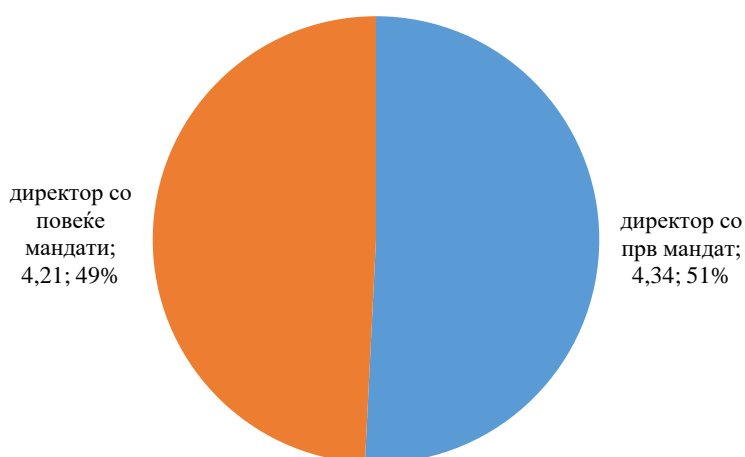
По однос на прашањето дали се потребни знаења и вештини за кризен менаџмент, директорите дале нешто пониски средни оценки во однос на претходните прашања (Графикон 18-i). Директорите-почетници покажуваат поголема потреба за стекнување на овие вештини (средна оценка 4,37) наспроти директорите со повеќе мандати (средна оценка 3,31).

Графикон 18-и. Дали се потребни знаења и вештини за кризен менаџмент



Во современите училишта директорот треба да обезбедува средства и други ресурси од најразлични извори, па затоа тој треба да покажува и претприемачки вештини и во таа насока и претприемничко лидерство. Потребата за оваа вештина директорите-почетници ја оцениле со средна оценка 4,34, а директорите со повеќегодишен мандат повеќе ја препознаваат потребата за стекнување на вакви вештини и дале средна оценка 4,21 (Графикон 18-ј).

Графикон 18-ј. Дали се потребни знаења и вештини за претприемачко лидерство



На почетокот на својот прв мандат скоро сите директори се соочуваат со проблемот на менаџирање со материјално-финансиските ресурси, со оглед дека

произлегуваат од наставниот кадар. Затоа, на прашањето дали се потребни знаења и вештини за управување со материјално-финансиски ресурси во училиштето, скоро сите директори дале висока средна оценка (4,97 директори почетници и 4,85 директори со повеќе мандати), односно јасно ја изразиле неопходната потреба за ваква обука (Графикон 18-к).

Графикон 18-к. Дали се потребни знаења и вештини за управување со материјално-финансиски ресурси во училиштето



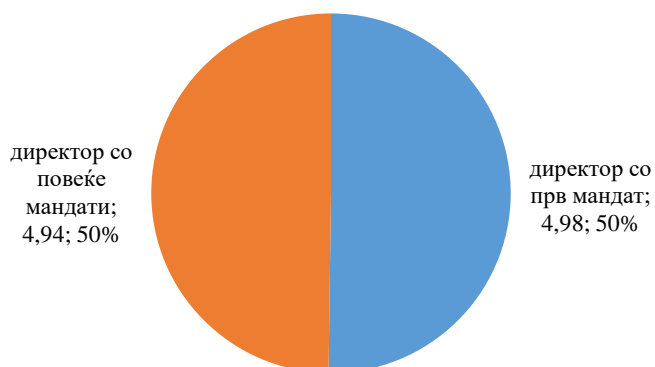
Исто така директорите треба да се грижат за редовните административни активности и примената на законите и законските акти. Двете целни групи ја истакнуваат потребата за обуки и развој на вештини од оваа област. Особено директорите почетници високо ја оцениле потребата од стекнување на знаења и вештини за управување со материјално-финансиски ресурси во училиштето и дале средна оценка 4,98, додека директорите со повеќе мандати средна оценка 4,88 (Графикон18-л).

Графикон 18-л. Дали се потребни знаења и вештини за администрирање и законодавство



Директорот е менаџер на училиштето кој треба да ги води и менаџира своите човечки ресурси кон постигнување на целите на училиштето и понатамошен развој. Затоа не изненадуваат високите средни оценки добиени од двете целни групи испитаници. И директорите почетници дале висока средна оценка 4,98 како и директорите со повеќегодишен мандат – средна оценка 4,94 (Графикон 18-м).

Графикон 18-м. Дали се потребни знаења и вештини за менаџирање со човечките ресурси



Во однос на отвореното прашање, најчесто споменувана и потребна обука на директорите е стекнувањето на знаења и вештини за успешно спроведување и менаџирање на процесите на **самоевалуацијата и интегрална евалуација на училиштето**, што се законска обврска на секое училиште и на директорот како негов лидер.

Прашање број 3. Дали сте имале потреба од директор-ментор во Вашето првично искуство како училишен директор кој би Ви помагал во извршувањето на Вашата функција на почетокот од Вашиот мандат?

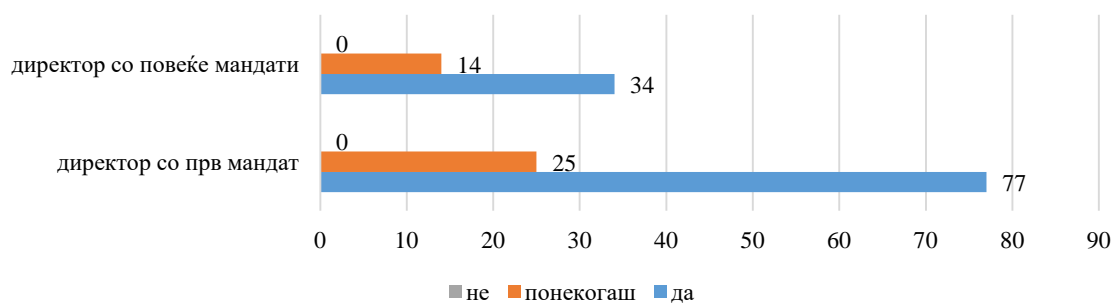
За да се испита дали директорите почетници имале потреба од директор-ментор кој би им помагал во извршувањето на функција на почетокот од нивниот прв мандат, на испитаниците вклучени во истражувањето им беше поставено прашање со понудени три одговори. Добиените резултати се прикажани во Табела 12 и Графикон 19-а и 19-б.

Табела 12. Дали сте имале потреба од директор-ментор во Вашето првично искуство како училишен директор кој би Ви помагал во извршувањето на Вашата функција на почетокот од Вашиот мандат?

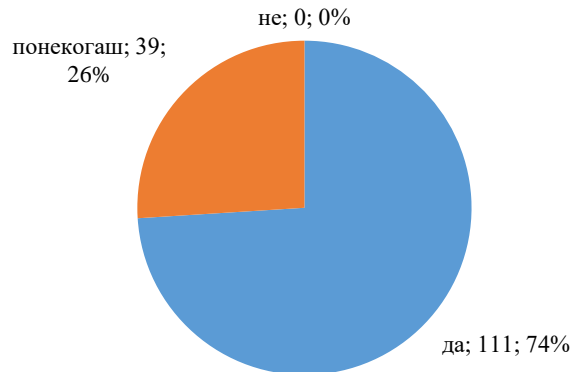
Потреба од директор-ментор на директори-почетници кој би помагал во извршувањето на функција на почетокот од Вашиот мандат?	директор со прв мандат	директор со повеќе мандати	Вкупно	%
Да	77	34	111	74%
Понекогаш	25	14	39	26%
Не	0	0	0	0%
Вкупно	102	48	150	100%

Потребата од директор-ментор на директор-почетник кој би помагал во извршувањето на функција на почетокот од мандатот ја потврдиле 74% од испитаниците, понекогаш таква потреба имале 26% од директорите, а ниту еден испитаник не дал негативен одговор.

Графикон 19-а. Дали сте имале потреба од директор-ментор во Вашето првично искуство како училишен директор кој би Ви помагал во извршувањето на Вашата функција на почетокот од Вашиот мандат?



Графикон 19-b. Дали сте имале потреба од директор-ментор во Вашето првично искуство како училишен директор кој би Ви помагал во извршувањето на Вашата функција на почетокот од Вашиот мандат?



Прашање број 4. Користејќи ја дадената скала, посочете колку ефективно Вашата формална обука за училишен директор Ви помогна и Ве подготви за извршување на следните улоги/задачи како училишен директор?

За да се испита колку ефективно формалната обука за училишен директор предвидена согласно Закон¹⁹⁴ им помага и ги подготвува идните директори за извршување на функцијата училишен директор, на испитаниците вклучени во истражувањето им беа поставени 22 прашања на скала на ставови поделени во пет области на дејствување на училишниот директор. Користена е четиристепена скала на ставови и тоа 1=воопшто не, 2=малку, 3=до одреден степен и 4=добро. Добиените резултати се прикажани во Табела 13 и Графикони 20-а до 20-е.

¹⁹⁴ Закон за обука и испит за директор на основно училиште, средно училиште, ученички дом и отворен граѓански универзитет за доживотно учење, Консолидиран текст, достапно на http://mon.gov.mk/images/documents/zakoni/zakon_za_obuka-04-12.pdf, пристапено 22.12.2018

Табела 13. Користејќи ја дадената скала, посочете колку ефективно Вашата формална обука за училишен директор Ви помогна и Ве подготви за извршување на следните улоги/задачи како училишен директор? (обележете еден одговор за секоја ставка)

Изјава на директори - испитаници	директор со прв мандат					директор со повеќе мандати					Вкупно испитаници - директори					директор со прв мандат	директор со повеќе мандати	Вкупно	
	Воопшто не	Малку	До одреден степен	Добро	Вкупно испит.	Воопшто не	Малку	До одреден степен	Добро	Вкупно испит.	Воопшто не	Малку	До одреден степен	Добро	Вкупно испит.				
	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4					
Подготовка за водење на наставата/учењето за учениците и наставниците																			
а) Разбирање на учењето на различни ученици и како успешно да научат (познавање на стратегии на настава/учење за ученици со различни образовни потреби)	0	3	56	43	102	0	2	34	12	48	0	5	90	55	150	3,39	3,21	3,33	
б) Креирање на кохерентна образовна програма во училиштето	0	0	59	43	102	0	0	23	25	48	0	0	82	68	150	3,42	3,52	3,45	
в) Евалуација на наставните програми за нивната корисност во поддршката на учењето	3	14	78	7	102	1	5	34	8	48	4	19	112	15	150	2,87	3,02	2,92	
г) Дизајнирање на професионален развој кој ги зајакнува знаењата и вештините на наставниците	0	2	44	56	102	0	1	32	15	48	0	3	76	71	150	3,53	3,29	3,45	
д) Евалуација на наставниците и обезбедување повратни информации за наставниците за поддршка на нивното подобрување	0	0	69	33	102	0	0	29	19	48	0	0	98	52	150	3,32	3,40	3,35	
Подготовка за развивање визија за училиштето и етички определби																			
ф) Развивање општо прифатена мисија на училиштето помеѓу вработените	0	0	16	86	102	0	0	12	36	48	0	0	28	122	150	3,84	3,75	3,81	
г) Мобилизирање на училишниот персонал за да ја поттикнете социјалната правда да им служи на сите ученици	0	15	75	12	102	2	7	34	5	48	2	22	109	17	150	2,97	2,88	2,94	
д) Користење ефикасни пишани и комуникациски вештини, особено на јавни форуми	0	4	76	22	102	0	1	43	4	48	0	5	119	26	150	3,18	3,06	3,14	

i) Развивање јасен сет на етички принципи во донесување одлуки	0	2	58	42	102	0	0	41	7	48	0	2	99	49	150	3,39	3,15	3,31
Подготовка за оперативно менаџирање																		
j) Воспоставување дисциплина и сервиси за поддршка	0	1	78	23	102	0	2	32	14	48	0	3	110	37	150	3,22	3,25	3,23
k) Пронаоѓање и доделување ресурси за да се постигнат важните цели на училиштето	0	0	23	79	102	0	0	4	44	48	0	0	27	123	150	3,77	3,92	3,82
l) Анализирање на буџетите и пренасочување на ресурсите за да се постигнат важни цели	0	2	41	59	102	0	2	21	25	48	0	4	62	84	150	3,56	3,48	3,53
m) Креирање и одржување на уредна, безбедна и целисходна средина за учење	0	0	64	38	102	0	0	29	19	48	0	0	93	57	150	3,37	3,40	3,38
n) Управување со објектите и средствата и нивно одржување	0	0	72	30	102	0	2	34	12	48	0	2	106	42	150	3,29	3,21	3,27
Подготовка за вклучување на родителите и заедницата																		
o) Работа со родителите за поддршка на учењето на учениците	0	1	34	67	102	0	0	21	27	48	0	1	55	94	150	3,65	3,56	3,62
p) Соработка со другите надвор од училиштето за помош и партнерство	0	0	88	14	102	0	0	27	21	48	0	0	115	35	150	3,14	3,44	3,23
Подготовка за водење на организациско учење																		
q) Креирање на колаборативна средина за учење	0	11	76	15	102	0	3	34	11	48	0	14	110	26	150	3,04	3,17	3,08
r) Вклучување на вработените во процесот на донесување одлуки за наставниот курикулум и политиките на училиштето	0	4	58	40	102	0	11	23	14	48	0	15	81	54	150	3,35	3,06	3,26
s) Водење на добро информиран, планиран процес на промена на училиштето	0	5	73	24	102	1	16	25	6	48	1	21	98	30	150	3,19	2,75	3,05
t) Вклучување во сеопфатно планирање за подобрување на училиштето	0	6	79	17	102	2	9	24	13	48	2	15	103	30	150	3,11	3,00	3,07
u) Редизајнирање на училишната организација за обезбедување	0	1	84	17	102	0	4	35	9	48	0	5	119	26	150	3,16	3,10	3,14

на продуктивна настава и учење																		
v) Вклучување во самоподобрување и континуирано учење	0	3	79	20	102	0	4	36	8	48	0	7	115	28	150	3,17	3,08	3,14

❖ Подготовка за водење на наставата/учењето за учениците и наставниците

За да се испита колку ефективно формалната обука за училишен директор им помага и ги подготвува идните директори за водење на наставата/учењето за учениците и наставниците, во анкетниот прашалник беа поставени тврдења чии резултати од истражувањето се прикажани со Графикон 20-а.

Истражувањето покажа дека училишните директори, со формалната обука за директори, до одреден степен стекнуваат вештини за разбирање на учењето на различни ученици и како успешно да научат (познавање на стратегии на настава/учење за ученици со различни образовни потреби). Средната оценка на сите испитаници добиена на скалата на ставови изнесува 3,33. Ако се споредат стекнатите вештини и знаења за учењето на различни ученици и како успешно да научат, може да се заклучи дека одговорите на двете целни групи испитаници се приближно исти (директори-почетници дале средна оценка 3,39 а директори со повеќе мандати средна оценка 3,21). Ова најчесто се должи на претходните наставнички знаења и вештини што директорите ги стекнале од својата примарна професија – наставник во училишница.

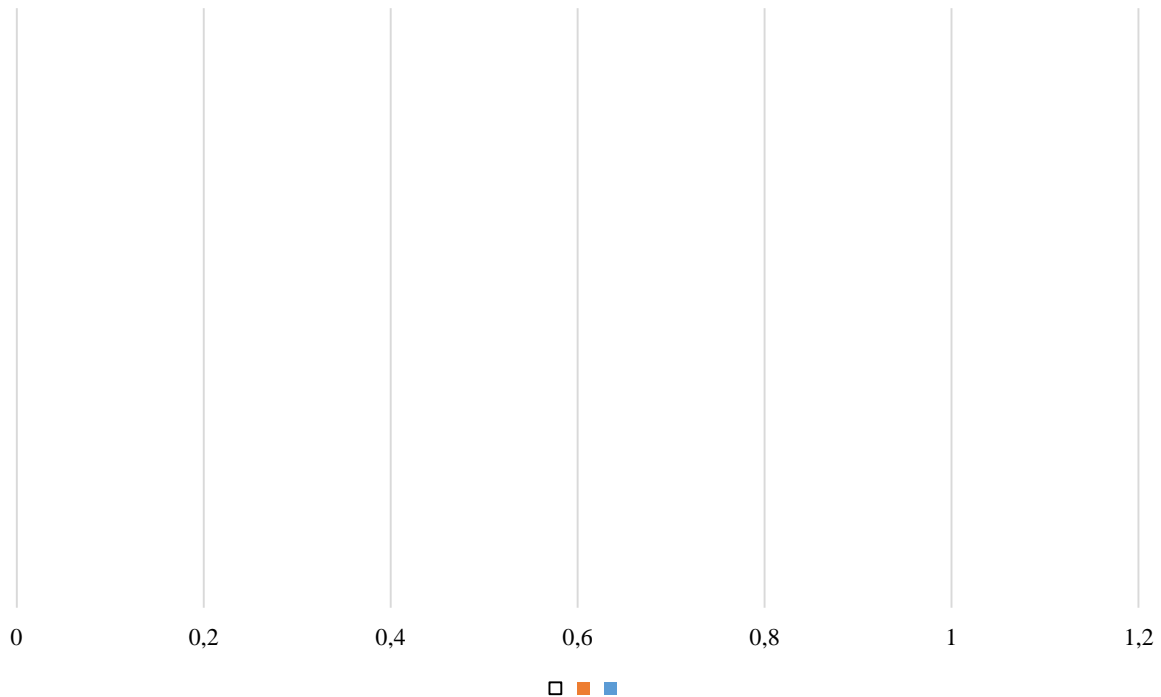
Програмата за обука на директори на директорите на училиштата треба да им помогне во креирањето на кохерентна образовна програма во училиштето. Средната оценка добиена на скалата на ставови од сите испитаници вклучени во истражувањето изнесува 3,45. Поединечно по целни групи, може да се забележи дека директорите со повеќе мандати се добро подготвени за креирање на ваков курикулум во училиштата што ги водат (средна оценка 3,52), додека директорите-почетници само до одреден степен се подготвени за креирање на ваков курикулум во училиштето (средна оценка 3,42).

Во однос на подготвеноста на училишните директори за евалуација на наставните програми за нивната корисност во поддршката на учењето, поголема подготвеност покажуваат директорите со повеќе практично искуство (средна оценка 3,02) за разлика од директорите-почетници кои неодамна ја поминале теоретската обука за директори (средна оценка 2,87). Средната оценка на оваа стекнато знаење и вештина на училишните директори добиена на скалата на ставови изнесува 2,92 што само до одреден степен ги задоволува барањата што се поставуваат пред директорот како менаџер на училиштето.

Постојната програма за директори треба да ги подготви идните или постојните директори за дизајнирање на професионален развој кој ги зајакнува знаењата и вештините на наставниците. Истражувањето покажа дека директорите со прв мандат се поподготвени за оваа директорска вештина (средна оценка 3,53) за разлика од директорите со повеќегодишно искуство (средна оценка 3,29). Средната оценка што за овој аспект на подготвеност на училишните директори изнесува 3,45.

Директорот континуирано треба да ги евалуира човечките ресурси во училиштето, давајќи им повратни информации за нивните перформанси, а со цел нивно подобрување. Програмата за обуки на директори до одреден степен ги оспособува училишните директори од двете целни групи за евалуација на наставниците и обезбедување повратни информации за наставниците за поддршка на нивното подобрување (средна оценка 3,35). И поединечно, истражувањето покажа дека не постои значајна разлика во ставовите на директорите-почетници (средна оценка 3,40) и директорите со повеќегодишно искуство (средна оценка 3,32).

Графикон 20-а. Подготовка за водење на наставата/учењето за учениците и наставниците - споредбена анализа



❖ Подготовка за развивање визија за училиштето и етички определби

За да се испита колку ефективно формалната обука за училишен директор им помага и ги подготвува идните директори за развивање визија за училиштето и етички определби, во анкетниот прашалник беа поставени тврдења чии резултати од истражувањето се прикажани со Графикон 20-b.

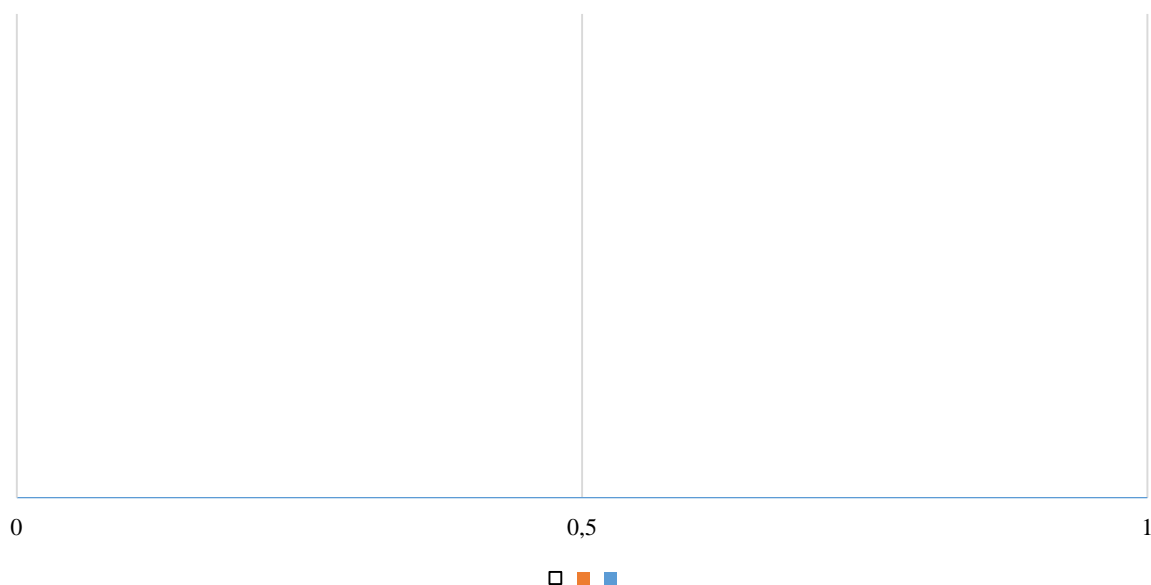
Истражувањето покажа дека училишните директори, со формалната обука за директори, стекнуваат квалитетни вештини за општо прифатена мисија на училиштето помеѓу вработените (средната оценка на скалата на ставови добиена од сите испитаници изнесува 3,81). Средната оценка што по однос на овај сет стекнати способности ја изразиле директорите-почетници изнесува 3,85, а директорите со поголемо искуство ја оцениле со средна оценка 3,75.

Мобилизирање на училишниот персонал за да ја поттикнете социјалната правда да им служи на сите ученици би требало да биде дел од формалната обука на училишните директори. Истражувањето покажа дека оваа способност директорите ја стекнуваат само до определена мера. Средната оценка што директорите ја дале на скалата на ставови изнесува 2,94. Не постојат статистички значајни разлики помеѓу одговорите на двете целни групи директори (средни оценки 2,97 кај директори почетници и 2,88 кај поискусните директори).

Со програмата за обука директорите треба да се оспособат за користење ефикасни пишани и комуникациски вештини, особено на јавни форуми. И оваа способност директорите вклучени во истражувањето до определен степен ја стекнале при својата иницијална обука за директор (средна оценка на скалата на ставови изнесува 3,14). И во овој случај не постојат статистички значајни разлики помеѓу ставовите на директорите – почетници (средна оценка 3,18) и директорите со повеќегодишно искуство (средна оценка 3,06).

Директорот во своето секојдневно работење постојано донесува некакви одлуки и затоа треба да биде оспособен за развивање јасен сет на етички принципи во донесување одлуки. Истражувањето покажа дека директорите – почетници (средна оценка 3,39) и директорите со подолгогодишно искуство (средна оценка 3,15) не се разликуваат значајно во ставовите дека до определен степен стекнуваат вештини и знаења околу ова прашање. Средната оценка на скалата на ставови добиена од сите испитаници изнесува 3,31.

Графикон 20-в. Подготовка за развивање визија за училиштето и етички определби



❖ Подготовка за оперативно менаџирање

Училишните директори превземаат активности за менаџирање на секојдневните оперативни активности и задачи во училиштето, како што се. За да се испита колку ефективно формалната обука за училишен директор им помага и ги подготвува идните директори за оперативно менаџирање, во анкетниот

прашалник беа поставени тврдења чии резултати од истражувањето се прикажани со Графикон 20-с.

Според резултатите од истражувањето, со формалната обука, директорите на училиштата до одреден степен стекнуваат вештини за воспоставување дисциплина и сервиси за поддршка (средна оценка 3,23). Не постојат статистички значајни разлики во ставовите на директорите-почетници (средна оценка 3,22) и директорите со подолгогодишно искуство (средна оценка 3,25).

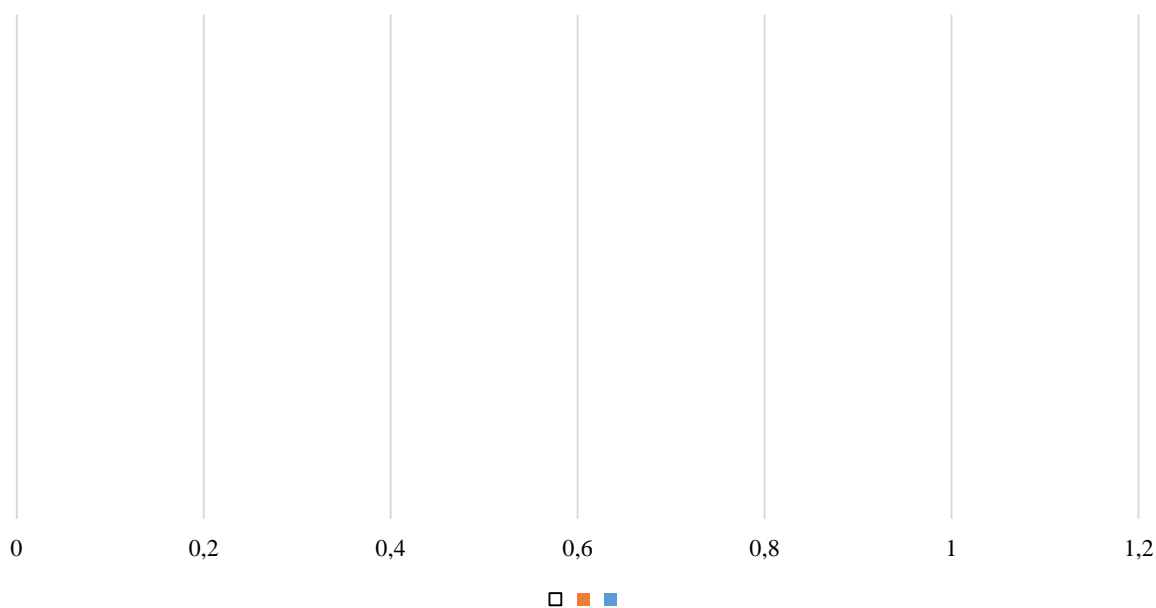
Училишните директори треба да пронаоѓаат и да доделуваат ресурси за да се постигнат важните цели на училиштето. Со формалната примарна обука, според изказите на директорите, тие малку го совладуваат ова подрачје на делување на училишниот директор. Средните оценки на директорите добиени по однос на ова прашање изнесуваат 3,82. Иако не постои значајна статистичка разлика во резултатите на двете целни групи испитаници (средна оценка кај директори-почетници 3,77 и 3,92 кај директори со повеќе мандати) повисоката средна оценка кај поискусните директори произлегува од знаењата и вештините што тие ги добиле од практичните искуства што ги стекнале во текот на извршувањето на функцијата директор.

Програмата за обука на директори на училишта треба да обезбеди и оспособување на постојните или идните директори за анализирање на буџетите и пренасочување на ресурсите за да се постигнат важни цели. Резултатите од истражувањето покажуваат дека постојната програма за обики во голема мера обезбедува стекнување на вакви способности на училишните директори (средна оценка на скалата на ставови изнесува 3,82). Споредбената анализа на резултатите добиени од директорите-почетници (средна оценка 3,77) и директорите со подолгогодишно искуство (средна оценка 3,92) покажува дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите на двете целни групи испитаници.

Обуката за директор на училиште на кандидатите треба да им обезбеди и соодветни знаења и вештини за креирање и одржување на уредна, безбедна и целисходна средина за учење, што е предуслов за добро училиште. Истражувањето покажа дека постојната програма до определена мера на директорите им ги обезбедува овие компетенции. Средната оценка што по однос на оваа компетенција ја дале директорите почетници изнесува 3,37 а кај директорите со повеќе мандати таа е малку повисока и изнесува 3,40, што не претставува статистички значајна разлика помеѓу двете целни групи испитаници. Вкупната средна оценка изнесува 3,38 што укажува на потребата на дополнителна едукација на сите училишни директори во однос на ова нивно подрачје на делување.

Директорите како менаџери на своите училишта управуваат со објектите и средствата и нивно одржување. Со програмата за обуки на директори до одреден степен се овозможува оваа менаџерска вештина и знаење (средна оценка 3,27). не постојат статистички значајни разлики во ставовите на директорите почетници (средна оценка 3,29) и директорите со повеќе мандати (средна оценка 3,21) односно и кај двете групи постои потреба за дополнително надградување на оваа компетенција.

Графикон 20-с. Подготовка за оперативно менаџирање



❖ Подготовка за вклучување на родителите и заедницата

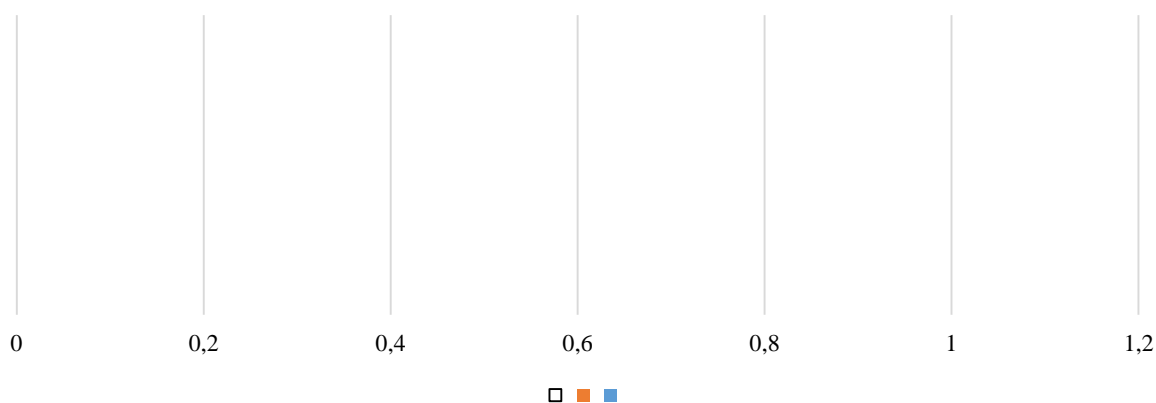
За да се испита колку ефективно формалната обука за училишен директор им помага и ги подготвува идните директори за вклучување на родителите и заедницата, во анкетниот прашалник беа поставени тврдења чии резултати од истражувањето се прикажани со Графикон 20-d.

Истражувањето покажа дека училишните директори, со формалната обука за директори, стекнуваат солидни знаења и вештини за работа со родителите за поддршка на учењето на учениците (средна оценка 3,62). Не постои статистички значајна разлика во ставовите на директорите почетници (средна оценка 3,65) и директорите со повеќе мандати (средна оценка 3,56) односно двете целни групи се стекнале со добри компетенции за работа со родителите за поддршка на учењето на учениците.

Училишните директори одржуваат отворени комуникации и соработка со надворешното окружување, односно со локалната и поширока заедница за помош и градење партнерства. Тие континуирано треба да соработуваат и со локалната самоуправа, централната власт, особено со Министерството за образование и наука и другите образовни институции на централно ниво, но и со граѓанскиот и стопанскиот сектор. Резултатите од истражувањето покажуваат дека, според мислењето на испитаниците (средна оценка 3,23), формалната програма за обука на директори само донекаде ги исполнува нивните очекувања во ова подрачје. Забележително е дека директорите со поголемо искуство во практикувањето на функцијата директор во повисок степен одржуваат и реализираат соработка со надворешната средина (средна оценка 3,44) за разлика од директорите со прв мандат (средна оценка 3,14). Ова се должи на практичното искуство и можноста

на директорите со повеќе мандати да изградат своја лична репутација и партнерства со другите надвор од училиштето.

Графикон 20-d. Подготовка за вклучување на родителите и заедницата



❖ Подготовка за водење на организациско учење

За да се испита колку ефективно формалната обука за училишен директор им помага и ги подготвува идните директори за водење на организациско учење, во анкетниот прашалник беа поставени тврдења чии резултати од истражувањето се прикажани со Графикон 20-e.

Резултатите од истражувањето покажа дека училишните директори, со постојната формална обука за директор, до одреден степен стекнуваат компетенции за креирање на колаборативна средина за учење (средната оценка на скалата на ставови изнесува 3,08). Поединечно по целни групи исто така се забележува дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите на директорите-почетници (средна оценка 3,04) и директорите со повеќе мандати (средна оценка 3,17). Тргувајќи од фактот дека креирањето на средина за учење на сите субјекти во училишната заедница, особено на учениците и наставниците, е предуслов за организациско учење и постигнување на повисоки резултати на ниво на училиште, неопходно се наметнува потребата за обезбедување на дополнителни обуки и професионален развој на директорите во оваа подрачје.

Вклучувањето на вработените во процесот на донесување одлуки за наставниот курикулум и политиките на училиштето, како дел од програмата за обука на директори, според мислењето на испитаниците, само до одреден степен ги задоволи новните барања за стекнување адекватни лидерски вештини во оваа област. Средната оценка што на скалата на ставови ја дале директорите со прв мандат изнесува 3,35 наспроти средната оценка 3,06 од страна на директорите со подолгогодишен мандат. Ова покажува дека новите директори се подемократски ориентирани кон вработените

отколку поскуските директори, но значајна статистичка разлика во нивните ставови не постои. Средната оценка на ова прашање изнесува 3,26 и укажува на потребата за дополнително развивање на оваа лидерска способност кај сите целни групи директори.

Промените во динамичното окружување налагаат континуиран процес на промени и во училиштата, како би се адаптирале на новите барања на средината. Процесот на промени во секоја организација, па и во училиштата како динамични системи, често е стресен и создава отпор доколку директорот не поседува соодветни лидерски способности за водење на добро информиран, планиран процес на промена на училиштето. Истражувањето покажа дека постојната програма за обуки на директорите само до одреден степен ги подготвува директорите за оваа важна лидерска улога (средна оценка на скалата на ставови изнесува 3,05). Директорите со прв мандат амбициозно покажуваат повисока подготвеност за водење на процесот на промени во училишната заедница (средна оценка 3,19) наспроти директорите со повеќе мандати кои поинертно им пристапуваат на промените кои надоаѓаат (средна оценка 2,75). Поради ова, потребни се дополнителни јакнења на лидерските способности на директорите за водење на процеси на промени, особено за директорите со подолгогодишно искуство.

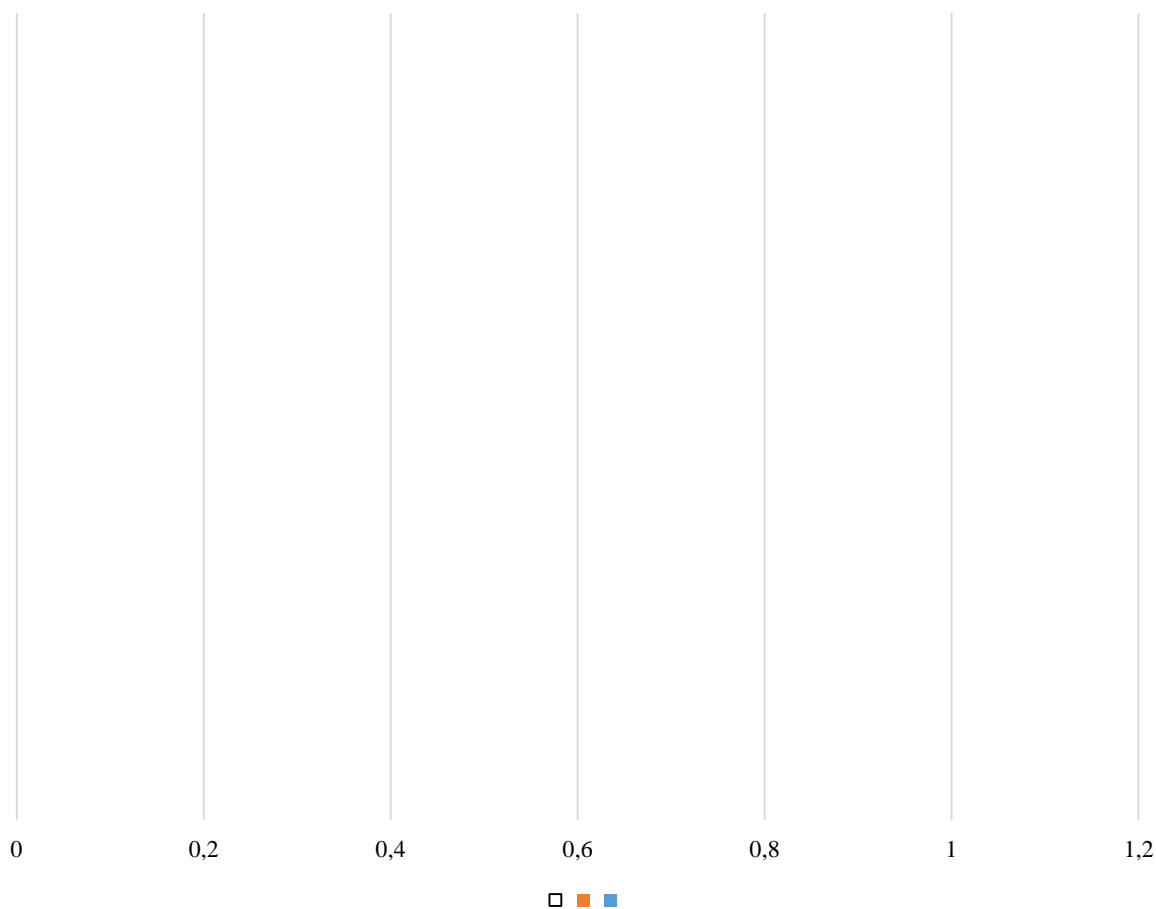
Процесот на училишно подобрување (school improvement) е континуиран процес кој треба да биде предводен од директорот како лидер на училиштето. Затоа директорот треба да поседува знаења и вештини за вклучување на сите во училишната заедница во сеопфатно планирање за подобрување на училиштето. Резултатите од истражувањето покажуваат дека постојната формална обука само до одреден степен ги оспособува училишните директори да водат процес на сеопфатно планирање и училишно подобрување (средна оценка на скалата на ставови 3,07). Споредбената анализа на резултатите добиени од двете целни групи директори покажа дека не постои статистички значајна разлика во нивните ставови по однос на оспособеноста на директорите за училишно подобрување. Средната оценка што ја дале директорите со прв мандат изнесува 3,11, а директорите со повеќегодишно искуство сметаат дека обуките само до определен степен ги оспособиле за водење на еден ваков важен процес (средна оценка 3,00). Ваквите резултати несомнено упатуваат на потреба за напредни обуки на директорите во насока на подобрување на нивните компетенции во оваа значајна област.

Директорот на училиштето треба да биде оспособен за дизајнирање на училишната организација за обезбедување на продуктивна настава и учење. Според резултатите од истражувањето, постојната формална обука што ја добиваат директорите како услов за директор само до одреден степен ги оспособува за ваква реорганизација (средна оценка 3,14). **Не постои статистички значајна разлика во ставовите на директорите почетници (средна оценка 3,16) и директорите со повеќе мандати (средна оценка 3,10) односно двете целни групи имаат потреба од надградување на оваа лидерска компетенција.**

Секој во училишната заедница треба да се вклучи во процесот на самоподобрување и континуирано учење, а лидер на овие процеси треба да биде училишниот директор. Според ставовите на сите директори вклучени во истражувањето, програмата за обуки што ги поминале постојните директори само до

одреден степен ги оспособила за вакво лидерство (средна оценка 3,14). Иако директорите – почетници покажуваат малку повисока подготвеност за вклучување во самоподобрување и континуирано учење (средна оценка на скалата на ставови 3,17) отколку директорите со подолгогодишно искуство (средна оценка 3,08), забележително е дека не постои статистички значајна разлика во ставовите на двете целни групи испитаници.

Графикон 20-е. Подготовка за водење на организациско учење



Прашање број 5. Верувам дека се биде училишен директор значи:

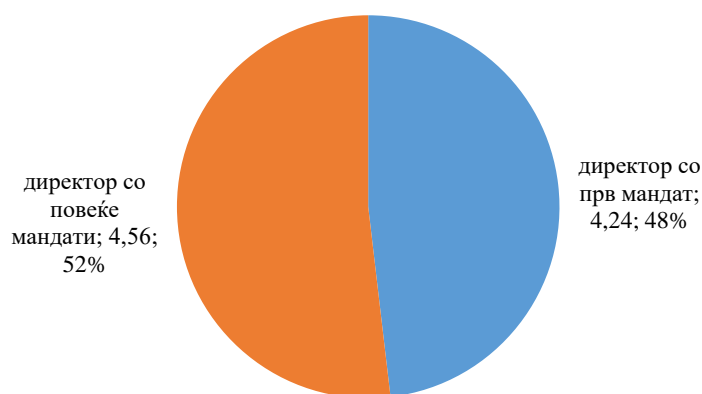
За да се испита ставот на испитаниците околу важноста, но и одговорноста што функцијата училишен директор ја носи со себе, на испитаниците им беа поставени 8 тврдења за кои требаше да го искажат своето мислење. Користена е петстепенa скала на ставови во која 1 = Воопшто не се согласувам, 2 = Не се согласувам, 3 = Неутрален, 4 = Се согласувам и 5 = Целосно се согласувам. Добиените резултати се прикажани во Табела 14 и Графикони 21-а до 21-г.

Табела 14. Верувам дека се биде училишен директор значи: (обележете еден одговор за секоја ставка)

Верувам дека се биде училишен директор значи:	директор со прв мандат						директор со повеќе мандати						Вкупно испитаници - директори						Средна оценка		
	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Неутрален	Се согласувам	Целосно се согласувам	Вкупно испит.	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Неутрален	Се согласувам	Целосно се согласувам	Вкупно испит.	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Неутрален	Се согласувам	Целосно се согласувам	Вкупно испит.	директор со прв мандат	директор со повеќе мандати	Вкупно
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5				
а) да се прават промени во животот на учениците и на персоналот	0	0	0	78	24	102	0	0	0	21	27	48	0	0	0	99	51	150	4,24	4,56	4,34
б) да се обезбедуваат можности за професионален развој	0	0	0	34	68	102	0	0	0	12	36	48	0	0	0	46	104	150	4,67	4,75	4,69
в) да се овозможува да се развиваат односи со другите во и надвор од училиштето	0	0	0	5	97	102	0	0	0	3	45	48	0	0	0	8	142	150	4,95	4,94	4,95
г) да се влијае на промените во училиштето	0	0	0	34	68	102	0	0	0	7	41	48	0	0	0	41	109	150	4,67	4,85	4,73
д) потребно е многу долго работно време	0	0	6	75	21	102	0	0	3	18	27	48	0	0	9	93	48	150	4,15	4,50	4,26
е) да се има премногу обврски	0	3	8	24	67	102	0	1	5	34	8	48	0	4	13	58	75	150	4,52	4,02	4,36
ж) ја намалува можноста директно да се работи со децата (учениците)	6	11	23	48	14	102	3	12	21	7	5	48	9	23	44	55	19	150	3,52	2,98	3,35
з) создава многу стрес	0	0	2	32	68	102	4	28	11	5	0	48	4	28	13	37	68	150	4,65	2,35	3,91

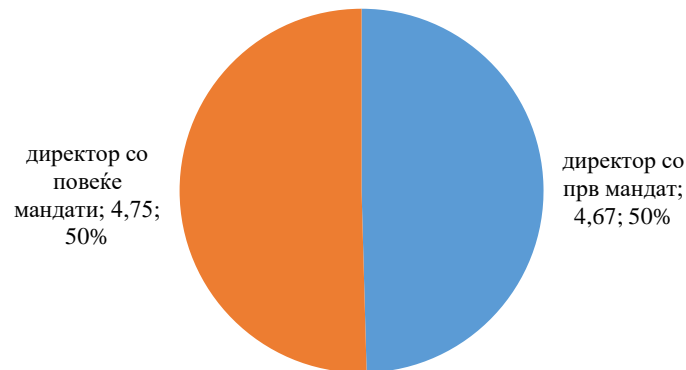
Училиштето како сложен динамички систем е во постојани промени кои треба да ги следат промените на окружувањето. Една од улогите на училишниот директор е менаџирање со промените во училиштето. Оваа своја улога јасно ја препознаваат најголем број испитаници-директори вклучени во истражувањето. Особено директорите-почетници на почетокот на својот прв директорски мандат се многу амбициозни, но немаат доволно знаења и вештини за менаџирање со промените, па затоа ова тврдење го оцениле со средна оценка 4,24. За разлика од нив, директорите со повеќегодишно искуство дале средна оценка 4,56 и посигурно ги менаџираат промените во училишната заедница и веруваат во нив (Графикон 21-а).

Графикон 21-а. Верувам дека се биде училишен директор значи да се прават промени во животот на учениците и на персоналот



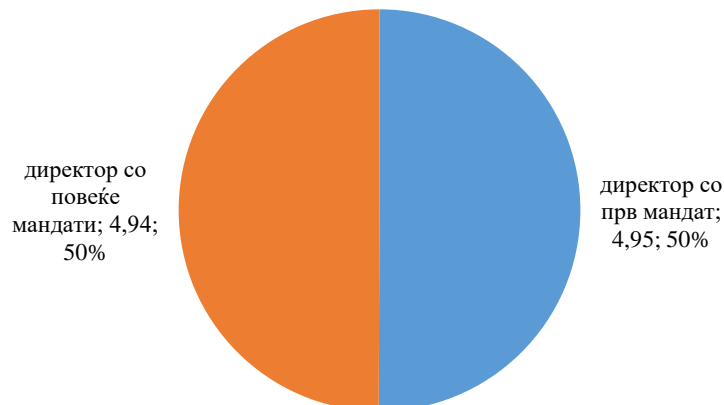
Училишниот директор мора постојано професионално да се развива и да ги надградува своите знаења и вештини, но и знаењата и вештините на своите соработници и другите вработени со цел постигнување на подобри перформанси. Најголем број директори вклучени во истражувањето целосно се согласуваат со наведеното тврдење дека **да се биде училишен директор значи да се обезбедуваат можности за професионален развој**. Средната оценка на скалата на ставови на директорите-почетници изнесува 4,67, а слична висока оценка 4,75 дале и поiskusните директори (Графикон 21-b).

Графикон 21-б. Верувам дека се биде училишен директор значи да се обезбедуваат можности за професионален развој



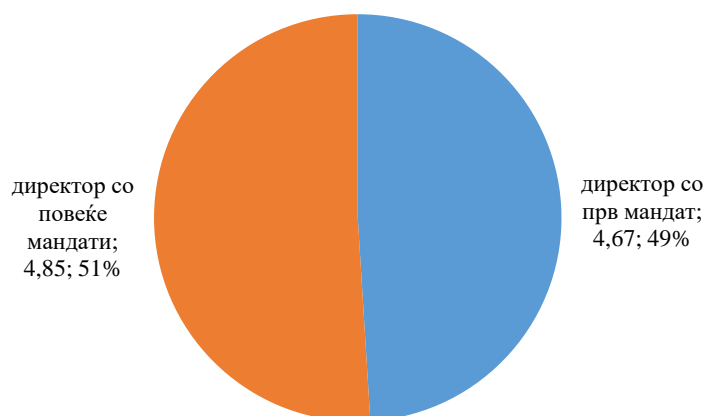
Директорот на училиштето мора континуирано да развива и да поттикнува добри интерперсонални односи во училишната заедница, но и со надворешната средина и јавност на училиштето. Ова со своите ставови високо го оценуваат и двете целни групи директори кои по однос на ова тврдење дале високи оценки 4,95 и 4,94 (Графикон 21-с).

Графикон 21-с. Верувам дека се биде училишен директор значи да се овозможува да се развиваат односи со другите во и надвор од училиштето



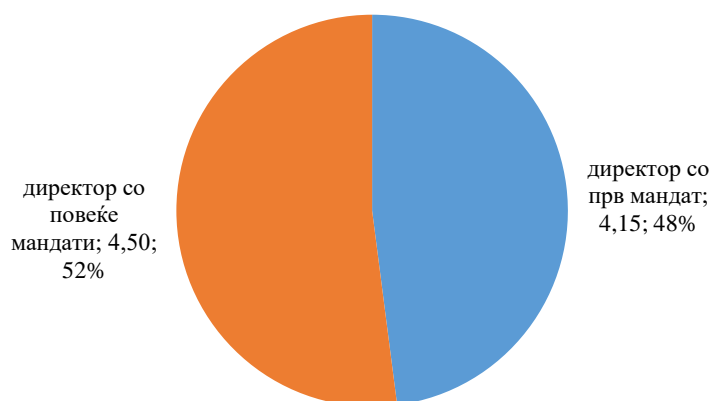
Директорот е првата личност во училиштето што треба да ги иницира и да ги води промените во училиштето, односно да влијае на исходите од промените во училиштето. Најголемиот број од испитаниците со подолгогодишно искуство како училишен директор целосно веруваат дека успешно влијаат на промените (средна оценка 4,85) но и голем број директори-почетници веруваат дека училишниот директор е најзначајниот фактор за влијание врз промените во училиштето (средна оценка 4,67).

Графикон 21-d. Верувам дека се биде училишен директор значи да се влијае на промените во училиштето



Работата на училишниот директор бара голема посветеност. Директорот често поминува подолго работно време во училиште и надвор од него, во комуникација и активности со локалната самоуправа и заедницата воопшто. Ова во своите одговори го потврдуваат сите испитаници. Средната оценка на скалата на ставови на директорите со повеќегодишен мандат изнесува 4,50 а директорите-почетници дале средна оценка 4,15 (Графикон 21-e). Ова укажува на потребата за стекнување на знаења и вештини за добро менаџирање со времето од страна на училишните директори.

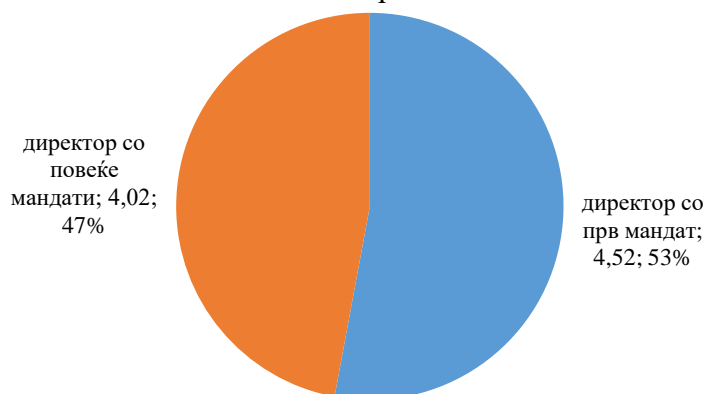
Графикон 21-e. Верувам дека се биде училишен директор значи потребно е многу долго работно време



Често директорите на училиштата, особено почетниците, се жалат дека имаат премногу обврски. Навистина, работата на училишниот директор секојдневно е исполнета со најразлични активности. Оттука, директорите-почетници по однос на поставеното прашање во целост се согласуваат дека да се биде училишен директор

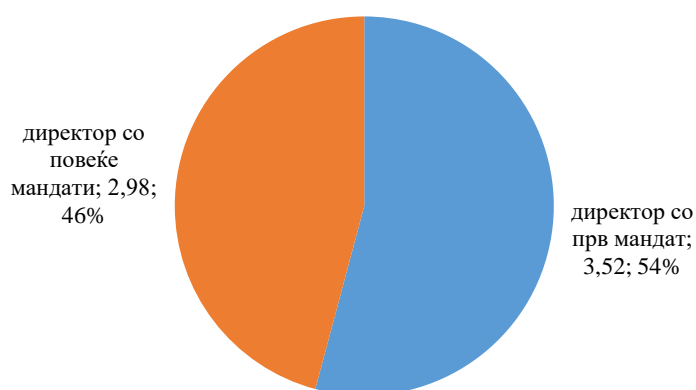
значи да се има премногу обврски (средната оценка на оваа група испитаници изнесува 4,52). Испитаниците со повеќе мандати како училишни директори пособро менаџираат со времето и со секојдневните активности, иако се согласуваат дека директорската работа налага и многу разновидни обврски (средна оценка 4,02).

Графикон 21-f. Верувам дека да се биде училишен директор значи да се има премногу обврски



Иако постои верување дека кога наставник ќе стане училишен директор тој се оддалечува од директната работа со учениците, успешниот директор е постојано во комуникација со учениците од своето училиште и континуирано ја следи нивната работа и напредок. Додека директорите со повеќе мандати се неутрални во однос на ова поставено тврдење (средна оценка 2,98), новите директори кои донеодамна се уште биле наставници во својата училница чувствуваат носталгија кон директната работа со деца и тоа го изразуваат преку своите одговори (средна оценка 3,52).

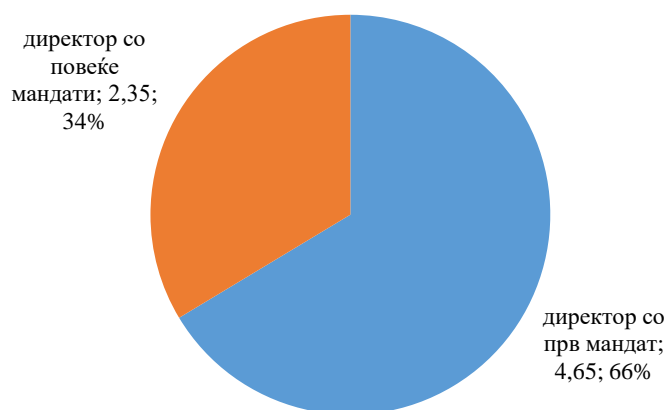
Графикон 21-g. Верувам дека се биде училишен директор значи ја намалува можноста директно да се работи со децата (учениците)



Доколку училишниот директор неефикасно менаџира со своето време и со секојдневните активности во училиштето, тогаш функцијата директор може стресно да влијае врз него. Со стресот од секојдневните активности и динамиката што ја наметнува функцијата директор најчесто се соочени директорите-почетници (средна

оценка 4,65), додека директорите со подолго менаџерско искуство полсенос се справуваат со стресот што го носи функцијата директор (средна оценка 2,35).

Графикон 21-н. Верувам дека се биде училишен директор значи создава многу стрес



Прашање број 6. Во последниот месец дена, приближно колку често бевте вклучен/а во следните активности како училишен директор?

За да се испита динамиката на активности на училишните директори, односно да се утврди ефективна лидерска скала која вклучува инструкциски и трансформациски лидерски мерки, во анкетниот прашалник (Прилог 1) се поставени 9 тврдења (активности) на училишните директори.

Користена е четиристепенa скала на ставови во која 1 = Воопшто не, 2 = Ретко, неколку пати во месецот, 3 = Често, повеќе пати месечно и 4 = Многу често, 1-2 пати неделно. Добиените резултати се прикажани во Табела 14 и Графикони 22-а до 22-б.

а) Истражувањето покажа дека во однос на олеснување на учењето на учениците (на пример, елиминирање на бариерите за учење на учениците, воспоставување на високи очекувања за учениците) поголемо внимание посветуваат (често, повеќе пати месечно) директорите со повеќе мандати (средна оценка 3,17) за разлика од директорите-почетници, кои на оваа активност посветуваат помало внимание (ретко, неколку пати во месецот) чија средна оценка по однос на оваа своја активност изнесува 2,46. Генерално може да се заклучи дека директорите вклучени во истражувањето ретко посветуваат внимание на олеснување на учењето на учениците (средна оценка 2,69).

б) Директорите често пати посветуваат внимание на водење на развој и евалуација на наставниот курикулум и наставата. Според изјавите на директорите-почетници (средна оценка 2,68) тие често, повеќе пати месечно посветуваат внимание на оваа активност, како и директорите со повеќе мандати (средна оценка 2,98), Средната оценка добиена од ставовите на сите испитаници вклучени во истражувањето изнесува 2,77 што потврдува дека директорите на училиштата во Р.Македонија често

се грижат и превземаат активности за развој и евалуација на наставниот курикулум и наставата.

с) Директорот на училиштето треба да се грузи и да превзема активности за изградба на професионална заедница за учење меѓу наставниците и другиот кадар. Оваа активност во последниот месец поретко ја практикувале директорите – почетници (средна оценка 2,46) за разлика од директорите со подолго искуство (средна оценка 3,21). Генерално, ставот на директорите вклучени во истражувањето е дека тие често превземаат активности за изградба на професионална заедница за учење меѓу наставниците и другиот кадар (средна оценка 2,70).

д) Иако училиштето треба да биде безбедна средина за учење и работа, истражувањето покажа дека директорите на училиштата ретко превземаат активности за одржување на физичката безбедност на учениците, вработените и другиот кадар (средната оценка на директорите-почетници изнесува 1,97, а на директорите со повеќе мандати 2,04) односно средната оценка на сите испитаници по однос на ова прашање изнесува 1,99.

е) Менаџирањето на училишниот кадар, ресурси, процедури (одржување, буџет, распоред) по правило треба да биде секојдневна обврска на училишниот директор. Истражувањето покажа дека директорите-почетници често посветиваат внимание на овие активности (средна оценка) а директорите со подолгогодишно искуство овие активности ги извршуваат рутински, многу често (средна оценка 3,37).

Средната оценка што ја дале сите испитаници изнесува 3,21.

ф) Директорите на училиштата имаат директна обврска да соработуваат со својот основач, кој во Р.Македонија за најголем број основни и средни училишта е локалната самоуправа. Истражувањето покажа дека и двете целни групи директори често присуствуваат на состаноци на општинско ниво и ги почитуваат обврските кон локалната самоуправа (средни оценки 2,51 и 2,54).

Средната оценка на сите испитаници изнесува 2,52 што укажува дека директорите на општинските училишта најчесто неколку пати неделно директно соработуваат со локалната самоуправа.

г) Промовирање на професионален развој на наставниците за наставни знаења и вештини е една од задачите на училишните директори. Истражувањето покажа дека директорите-почетници ретко посветуваат внимание на оваа своја задача (средна оценка 2,18) за разлика од директорите со повеќе мандати кои често се грижат за развојот на своите човечки ресурси (средна оценка 2,77).

Генерално, може да се заклучи дека директорите во Р.Македонија ретко промовираат професионален развој на своите вработени (средна оценка 2,37).

h) Улогата на евалуатор на директорот е една од неговите менаџерски функции. И во овој случај директорите-почетници ретко превземаат активности за евалуација на наставниците и давање повратни информации до наставниците (средна оценка 2,34), за разлика од директорите со подолгогодишно искуство кои често го евалуираат својот кадар и даваат повратни информации за нивните перформанси (средна оценка 3,00).

Вкупната средна оценка по однос на ова прашање изнесува 2,55 што укажува дека директорите често ја извршуваат својата функција на евалуатори на човечките ресурси.

i) Една од важните активности на училишниот директор како лидер на училиштето е користење податоци за да го следи напредокот во училиштето, да ги идентификува проблемите и да предлага решенија. Вакви активности ретко превземаат директорите од двете целни групи (средни оценки 2,24 и 2,40), односно вкупната средна оценка на сите испитаници изнесува 2,29.

j) Директорот на училиштето треба да комуникација и да воспоставува отворен канал за соработка со надворешното окружување, особено да соработува со надворешни агенти, поединци и граѓански здруженија/фондации за обезбедување помош и партнерство на училиштето. Директорите – почетници поретко ги извршуваат овие активности (средна оценка 2,39) во однос на поискусните директори (средна оценка 2,63) кои често воспоставуваат соработка со разни здруженија, фондации и други субјекти со цел обезбедување помош и градење партнерства за училиштето.

Средната оценка на сите испитаници изнесува 2,47 што укажува дека постои потреба за почесто ангажирање на директорите во оваа подрачје, ако се земат предвид придобивките за училиштето од ваквата соработка и партнерства.

k) Работата со родителите за проблемите на учениците или за потребите за учење е многу важен сегмент во работата на училишниот директор и на училиштето воопшто. Но истражувањето покажа дека директорите во Р.Македонија ретко соработуваат со родителите за надминување на проблемите на учениците и нивно подобрување. Средната оценка на директорите почетници изнесува 2,25. Слична оценка дале и директорите со подолгогодишен мандат 2,33. Оттука, средната оценка на сите испитаници изнесува 2,28 што алармира на поголема и почеста соработка на релација директор-училиште-родители.

l) Работата со родителите и заедницата за други прашања во врска со училиштето исто така е ретка активност на директорите во Р.Македонија (средна оценка на директори-почетници изнесува 2,12 а на подиксуните директори 2,23). Генерално, средната оценка на испитаниците вклучени во истражувањето изнесува 2,15 што укажува на потреба за дополнителна едукација на училишните директори за соработка со родителите како значаен партнер и заинтересирана страна за работата на училиштето.

m) Една од секојдневните активности на училишниот директор треба да биде работа со наставниот кадар за решавање на проблемите во училиштето, во активот или во паралелката. Но истражувањата покажуваат дека директорите со повеќе мандати поретко ги извршуваат овие активности (средна оценка 2,33), за разлика од директорите- почетници кои често го прават тоа (средна оценка 2,82).

Средната оценка на оваа активност на училишните директори вклучени во истражувањето изнесува 2,67 што укажува дека оваа активност генерално често ја практикуваат директорите на нашите училишта.

n) Работата со наставниците за промена на наставните методи каде што учениците покажуваат послаби резултати ретко како активност ја практикуваат и директорите

почетници (средна оценка 2,46) и уште поретко директорите со подолгогодишен мандат (средна оценка 2,13). Генерално може да се заклучи дека директорите вклучени во истражувањето ретко посветуваат внимание на работа со наставници за подобрување на успехот и резултатите од учење на учениците (средна оценка 2,35).

о) Истражувањето покажа дека директорите имаат потреба од дополнително развивање на знаења и вештини за работа со наставниот кадар за развој на цели за нивната пракса и професионално учење, бидејќи од резултатите добиени по однос на ова прашање се забележува дека и директорите-почетници (средна оценка 2,25) и директорите со повеќе мандати (средна оценка 2,13) се забележува дека ретко ја применуваат оваа активност.

Може да се заклучи дека постои потреба од дополнително развивање на знаења и вештини за работа со наставниот кадар за развој на цели за нивната пракса и професионално учење (средна оценка на сите испитаници 2,21).

р) Во контекст на претходното тврдење, и во однос на работата со наставниот кадар за развој на цели за нивната наставна работа и професионален развој директорите покажуваат мала заинтересираност, односно и директорите почетници (средна оценка 2,25) и поiskusните директори (средна оценка 2,33) ретко ја практикуваат оваа активност која вклучува инструкциски и трансформациски лидерски мерки за подобрување на перформансите на вработените со цел подобрување на работата на училиштето.

Средната оценка добиена од сите испитаници изнесува 2,28 што потврдува дека постои потреба за понатамошно развивање на овие вештини и знаења на училишните директори.

Табела 15. Во последниот месец дена, приближно колку често бевте вклучен/а во следните активности како училишен директор?
(обележете еден одговор за секоја ставка)

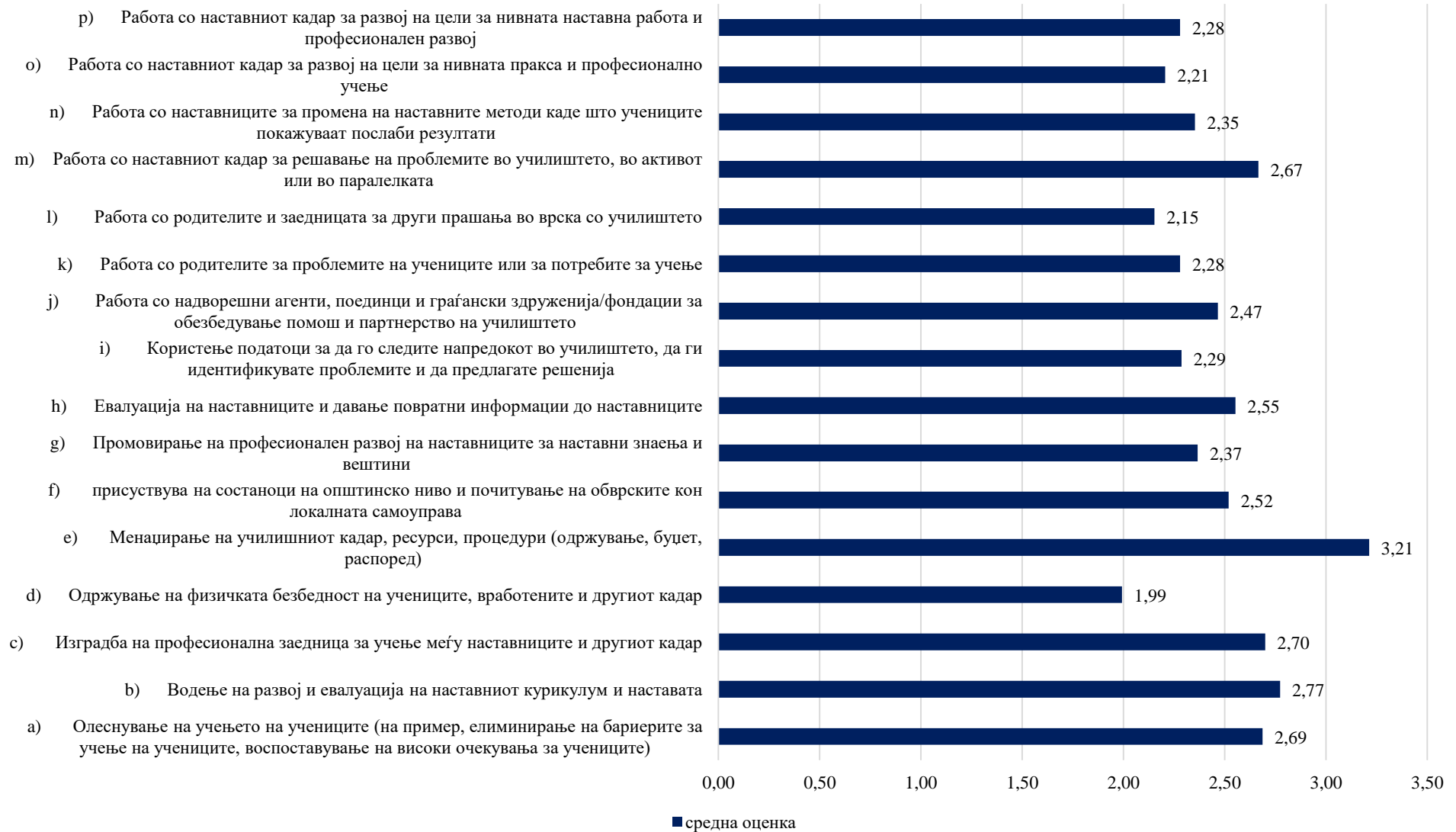
Ефективна лидерска скала (вклучува инструкциски и трансформациски лидерски мерки)	директор со прв мандат					директор со повеќе мандати					Вкупно испитаници - директори					Средна оценка		
	Воопшто не	Ретко, неколку пати во месецот	Често, повеќе пати месечно	Многу често, 1-2 пати неделно	Вкупно испит.	Воопшто не	Ретко, неколку пати во месецот	Често, повеќе пати месечно	Многу често, 1-2 пати неделно	Вкупно испит.	Воопшто не	Ретко, неколку пати во месецот	Често, повеќе пати месечно	Многу често, 1-2 пати неделно	Вкупно испит.	директор со прв мандат	директор со повеќе мандати	Вкупно
	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4				
а) Олеснување на учењето на учениците (на пример, елиминирање на бариерите за учење на учениците, воспоставување на високи очекувања за учениците)	0	67	23	12	102	0	3	34	11	48	0	70	57	23	150	2,46	3,17	2,69
б) Водење на развој и евалуација на наставниот курикулум и наставата	0	34	67	1	102	0	7	35	6	48	0	41	102	7	150	2,68	2,98	2,77
в) Изградба на професионална заедница за учење меѓу наставниците и другиот кадар	0	56	45	1	102	0	2	34	12	48	0	58	79	13	150	2,46	3,21	2,70
г) Одржување на физичката безбедност на учениците, вработените и другиот кадар	34	41	23	4	102	17	14	15	2	48	51	55	38	6	150	1,97	2,04	1,99
д) Менаџирање на училишниот кадар, ресурси, процедури (одржување, буџет, распоред)	0	6	93	3	102	0	1	11	36	48	0	7	104	39	150	2,97	3,73	3,21
е) присуствува на состаноци на општинско ниво и почитување на обврските кон локалната самоуправа	0	54	44	4	102	0	23	24	1	48	0	77	68	5	150	2,51	2,54	2,52
ж) Промовирање на професионален развој на наставниците за наставни знаења и вештини	4	78	18	2	102	0	13	33	2	48	4	91	51	4	150	2,18	2,77	2,37
з) Евалуација на наставниците и давање повратни информации до наставниците	0	72	25	5	102	0	5	38	5	48	0	77	63	10	150	2,34	3,00	2,55
и) Користење податоци за да го следите напредокот во училиш-	0	84	12	6	102	0	32	13	3	48	0	116	25	9	150	2,24	2,40	2,29

тето, да ги идентификувате проблемите и да предлагате решенија																			
ј) Работа со надворешни агенти, поединци и граѓански здруженија/фондации за обезбедување помош и партнерство на училиштето	0	65	34	3	102	0	21	24	3	48	0	86	58	6	150	2,39	2,63	2,47	
к) Работа со родителите за проблемите на учениците или за потребите за учење	0	82	14	6	102	0	33	14	1	48	0	115	28	7	150	2,25	2,33	2,28	
л) Работа со родителите и заедницата за други прашања во врска со училиштето	0	92	8	2	102	0	39	7	2	48	0	131	15	4	150	2,12	2,23	2,15	
м) Работа со наставниот кадар за решавање на проблемите во училиштето, во активот или во паралелката	0	24	72	6	102	0	37	6	5	48	0	61	78	11	150	2,82	2,33	2,67	
н) Работа со наставниците за промена на наставните методи каде што учениците покажуваат послаби резултати	0	67	23	12	102	0	42	6	0	48	0	109	29	12	150	2,46	2,13	2,35	
о) Работа со наставниот кадар за развој на цели за нивната пракса и професионално учење	0	78	23	1	102	0	42	6	0	48	0	120	29	1	150	2,25	2,13	2,21	
р) Работа со наставниот кадар за развој на цели за нивната наставна работа и професионален развој	0	78	22	2	102	0	34	12	2	48	0	112	34	4	150	2,25	2,33	2,28	

Графикон 22-а. Во последниот месец дена, приближно колку често бевте вклучен/а во следните активности како училишен директор? - споредбена анализа



Графикон 22-б. Во последниот месец дена, приближно колку често бевте вклучен/а во следните активности како училишен директор? средна оценка



Прашање број 7. Во последните 12 месеци, колку често учествувавте во следните видови на професионален развој? За секој вид професионален развој, на десната скала од 1 до 5 рангирајте колку ваквата обука Ви беше корисна во подобрување во работењето како училишен директор (1 = не е корисна воопшто 5 = многу корисна)

За да се испита видот на професионален развој и динамиката со која тој развој го реализираат училишните директори во Р.Македонија, во анкетниот прашалник (Прилог 1) се поставени 9 тврдења (видови на професионален развој) на училишните директори.

Испитаниците одговараа дали и колку често посетувале ваква обука (вид на професионален развој) на скала со значење 1 = Воопшто не, 2 = Еднаш или два пати и 3 = Три и повеќе пати.

Исто така користена е петстепенна скала на ставови со кои директорите вклучени во истражувањето на скала од 1 до 5 требаше да рангираат колку ваквата обука им беше корисна во подобрување во работењето како училишен директор (1 = не е корисна воопшто 5 = многу корисна).

Добиените резултати се прикажани во Табела 16 и Графикони 23-а до 23-с.

а) Најголем број директори вклучени во истражувањето (73%) воопшто не учествувале на универзитетски курсеви поврзани со улогата на директор во последните 12 месеци, 21% учествувале само еден или 2 пати, додека само 6% од директорите во последната година дена ваков вид на професионален развој посетиле три и повеќе пати.

Ова истражување покажа и дека директорите-почетници (средна оценка 3,94) и директорите со повеќе мандати (средна оценка 3,87) овие универзитетски курсеви ги оцениле како корисни, што потврдува и вкупната средна оценка 3,90 добиена од сите испитаници вклучени во истражувањето.

б) Скоро половина од анкетираниите директори (46%) воопшто немале посети на други училишта во насока на подобрување на сопствената работа како директор, а 38% тоа го направиле само еднаш или два пати во последните 12 месеци. Само 16% повеќе пати посетиле други училишта со цел размена и стекнување на дополнителни искуства во насока на подобрување на сопствената работа како директор.

Директорите-почетници високо ги оцениле овие посети како многу корисни (средна оценка 4,68) а исто така и директорите со повеќегодишно искуство ваквите посети ги сметаат за корисни (средна оценка на скалата на ставови изнесува 4,18). Воопшто, посетите на други училишта во насока на подобрување на сопствената работа директорите ги сметаат за корисни и ваквиот начин на професионален развој и размена на искуства треба да се негува.

с) Голем број од анкетираниите директори (90%) воопшто не учествувале во индивидуални или групни истражувања на теми од интерес за Вашата професионалност во последните 12 месеци. Тоа еднаш или два пати имале можност да го направат само 8% од директорите и само 2% во ваков активности биле вклучени повеќе од три пати.

Ваквиот вид професионален развој, кој овозможува активно вклучување во истражувачки проекти значајни за личниот професионален развој на училишните директори од наставниците-почетници е оценет како многу корисен (средна оценка 5,00). Директорите со повеќе мандати исто така сметаат дека ваквиот вид искуства се корисни за нив (средна оценка 4,86). Генерално може да се констатира дека ваквиот вид на професионален развој училишните директори го оценуваат како многу корисно (средната оценка на скалата на ставови изнесува 4,87).

d) Менторирањето или обуките од искусни директори, како дел од формален ангажман, што се поддржани од локалната самоуправа или пошироко можат да бидат добар вид на професионален развој на директорите на училиштата. Тоа со своите одговори во голема мера го потврдуваат директорите-почетници (средна оценка 4,91), но и директорите со повеќегодишно искуство овој вид на професионално надградување го сметаат за корисно (средна оценка 4,15). Средната оценка за ваквиот вид професионален развој 4,79 потврдува дека може да биде многу коирсен за директорите.

За жал, само 47% од училишните директори три и повеќе пати учествувале во вакви активности во последните 12 месеци, 37% само еднаш или два пати, а 15% воопшто не биле вклучени, иако директорите-почетници можат многу да научат од поискусните директори.

e) Директорите на училиштата учат едни од други и преку меѓусебни посети и размена на искуства. Во врска со набљудувањето / тренингот во кои директорите имаат можност да посетат друг(и) директор(и) за споделување на искуства почесто во текот на годината го практикуваат 47% од испитаниците, а 37% во изминатите 12 месеци тоа го направиле само еднаш или два пати.

Само 16% од училишните директори воопшто не посетиле друг свој колега директор со цел споделување искуства. Ваквиот начин на подобрување на својата работа како училишен директор кко многу корисен го оцениле директорите-почетници (средна оценка 4,67), но и за поискусните директори ова може да биде ефикасен и корисен начин на професионално надградување (средна оценка 4,42). Може да се заклучи дека можноста за професионално усовршување преку наљудување и размена на искуства со други директори е многу корисна (средна оценка 4,62), особено за новите директори.

f) Често во многу држави како начин на професионално надградување на училишните директори се користи и партиципација (учество) во мрежа на директори (на пример, група на директори организирани во локалната самоуправа, на државно ниво или on-line). Во вакви формални мрежи на директори испитаниците најчесто учествувале еднаш или два пати во последната година (64%), 18% учествувале почесто, а ист толкав број испитаници односно 18% воопшто не учествувале во вакви мрежи.

Оваа форма на професионално здружување на директори, како можност за професионално подобрување, како многу корисно го оценуваат и двете целни групи директори. Директорите почетници дале средна оценка 4,72 а директорите со повеќе мандати со средна оценка 4,64. Високата средна оценка добиена на скалата на ставови

на сите испитаници изнесува 4,70 и со неа се потврдува големата корисност за учество на училишните директори во вакви мрежи.

g) Учеството на директорите во работилници, конференции или обуки во кои самиот директор на училиште е презентер е почесто застапено кај поискусните директори. Само 17% од испитаниците повеќе пати биле презентери на вакви работилници или конференции, 38% само еднаш или два пати биле презентери во изминатата година дена, а 45% проценти никогаш немале ваква улога.

Сепак, ваквата форма на професионален развој сите испитаници ја оценуваат како многу корисна (средна оценка добиена од сите испитаници изнесува 4,75), односно 4,87 од директорите-почетници и 4,67 од директорите со подолгогодишно искуство.

h) Најчесто како форми на професионален развој се користат работилници, конференции или обуки во кои самиот директор на училиште не е презентер, што со своите одговори го потврдуваат испитаниците. Дури 58% од анкетираниите директори земале учество три или повеќе пати во текот на изминатата година, 39% учествувале еднаш или два пати, а само 3% воопшто не присуствувале на некоја работилница или конференција во последните 12 месеци.

Ваквата форма на професионален развој директорите со прв мандат ја оценуваат како многу корисна (средната оценка 4,53) додека директорите со повеќе мандати ја вреднуваат како корисна и дале нешто пониска средна оценка 4,14. Вкупната средна оценка добиена на скалата на ставови од сите испитаници вклучени во истражувањето изнесува 4,37.

i) Во недостиг на организирани конференции, обуки и други форми на професионален развој на училишните директори, останува можноста за читање на професионални книги и списанија како форма на професионален развој на директорот. Значаен дел од испитаниците (83%) потврдуваат дека во изминатите 12 месеци читале стручна литература за сопствено подобрување, а останатите 17% тоа го правеле еднаш или два пати во изминатата година.

Оваа форма на професионален развој и двете групи директори ја оценуваат како корисна (4,36 средна оценка од директорите-почетници и 4,48 од поискусните директори). Средната оценка по однос на оваа форма на професионален развој за подобрување во работењето како училишен директор изнесува 4,40.

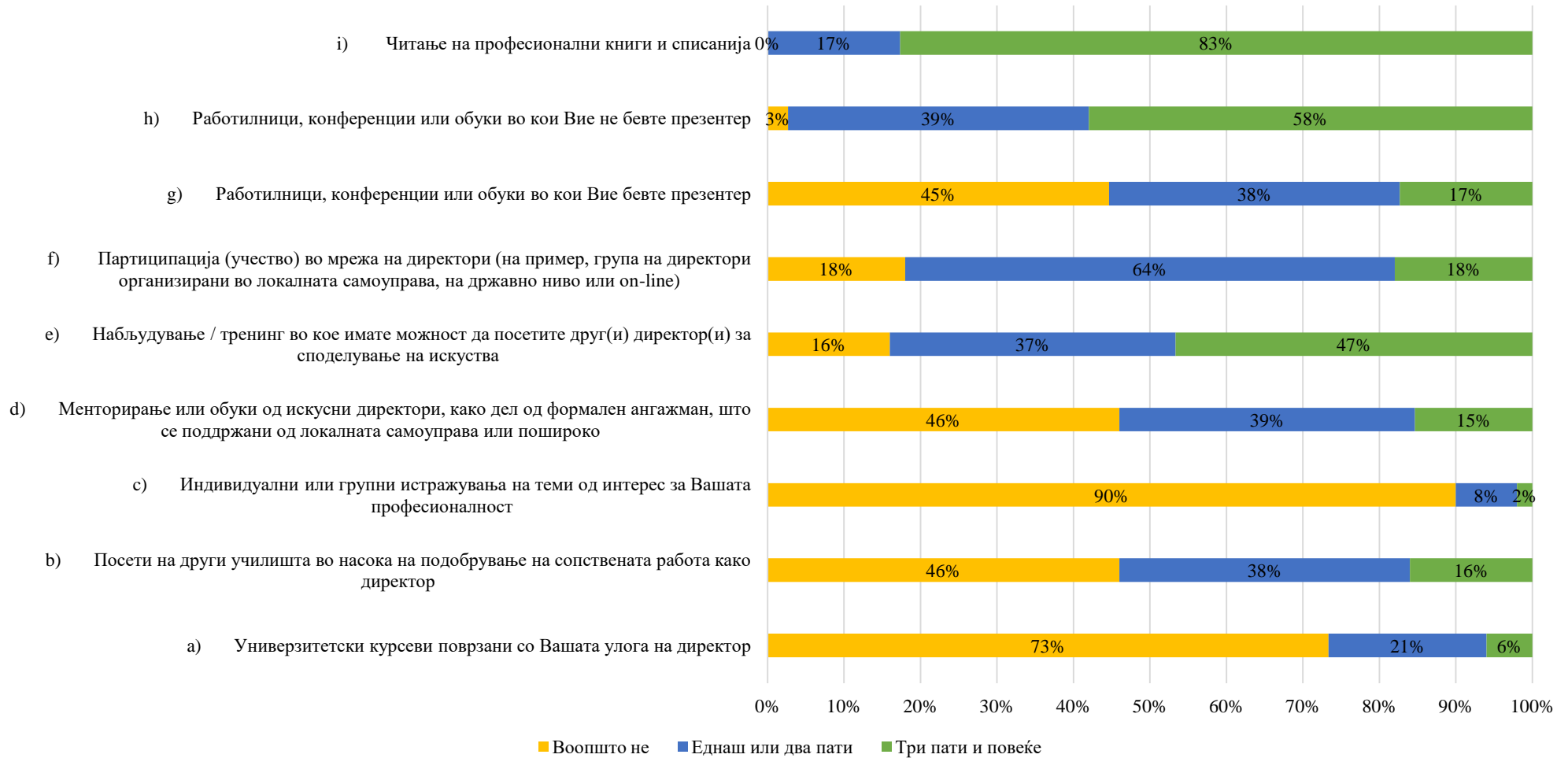
Табела 16. Во последните 12 месеци, колку често учествувавте во следните видови на професионален развој?
(обележете еден одговор за секоја ставка во лево)

За секој вид професионален развој, на десната скала од 1 до 5 рангирајте колку ваквата обука Ви беше корисна во подобрување во работењето како училишен директор (1 = не е корисна воопшто 5 = многу корисна)

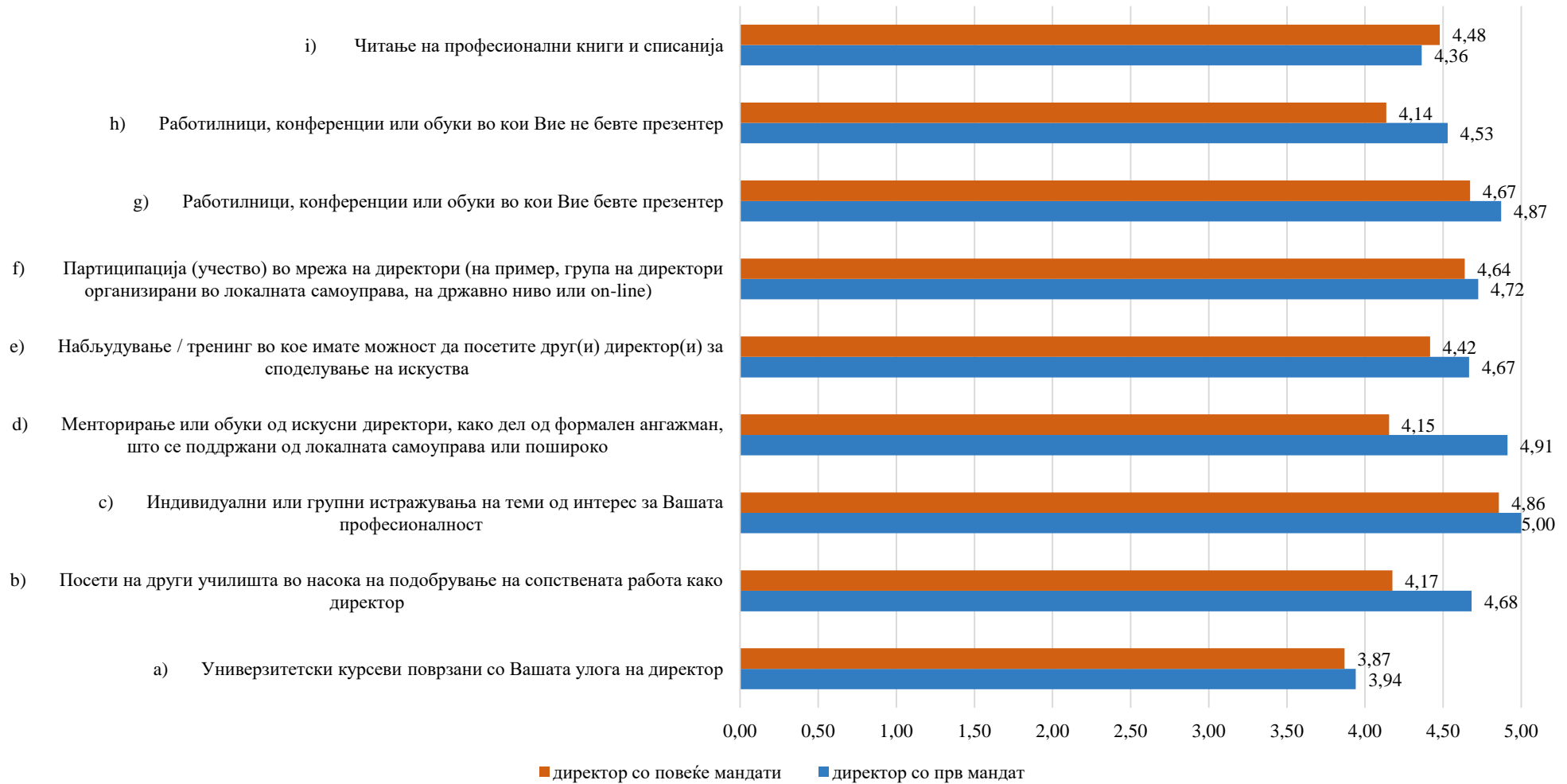
Колку често			Вид на професионален развој	директор со прв мандат					директор со повеќе мандати					Вкупно испитаници - директори					Средна оценка					
Воопшто не	Еднаш или два пати	Три пати и повеќе пати		Воопшто не е корисна		Многу			Вкупно испит.	Воопшто не е корисна		Многу			Вкупно испит.	Воопшто не е корисна		Многу			Вкупно испит.	директор со прв мандат	директор со повеќе мандати	Вкупно
1	2	3		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5				
110	31	9	а) Универзитетски курсеви поврзани со Вашата улога на директор	0	0	3	12	2	17	0	3	4	9	7	23	0	3	7	21	9	40	3,94	3,87	3,90
69	57	24	б) Посети на други училишта во насока на подобрување на сопствената работа како директор	0	0	0	13	28	41	0	0	5	23	12	40	0	0	5	36	40	81	4,68	4,18	4,43
135	12	3	в) Индивидуални или групни истражувања на теми од интерес за Вашата професионалност	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	12	14	0	0	0	2	13	15	5,00	4,86	4,87
69	58	23	г) Менторирање или обуки од искусни директори, како дел од формален ангажман, што се поддржани од локалната самоуправа или пошироко	0	0	0	6	62	68	0	0	2	7	4	13	0	0	2	13	66	81	4,91	4,15	4,79

24	56	70	е) Набљудување / тренинг во кое имате можност да посетите друг(и) директор(и) за споделување на искуства	0	0	0	34	68	102	0	0	1	12	11	24	0	0	1	46	79	126	4,67	4,42	4,62
27	96	27	ф) Партиципација (учество) во мрежа на директори (на пример, група на директори организирани во локалната самоуправа, на државно ниво или on-line)	0	0	0	24	63	87	0	0	0	13	23	36	0	0	0	37	86	123	4,72	4,64	4,70
67	57	26	г) Работилници, конференции или обуки во кои Вие бевте презентер	0	0	0	4	27	31	0	0	0	17	35	52	0	0	0	21	62	83	4,87	4,67	4,75
4	59	87	h) Работилници, конференции или обуки во кои Вие не бевте презентер	0	0	3	35	49	87	0	0	3	45	11	59	0	0	6	80	60	146	4,53	4,14	4,37
0	26	124	и) Читање на професионални книги и списанија	0	0	3	59	40	102	0	0	2	21	25	48	0	0	5	80	65	150	4,36	4,48	4,40

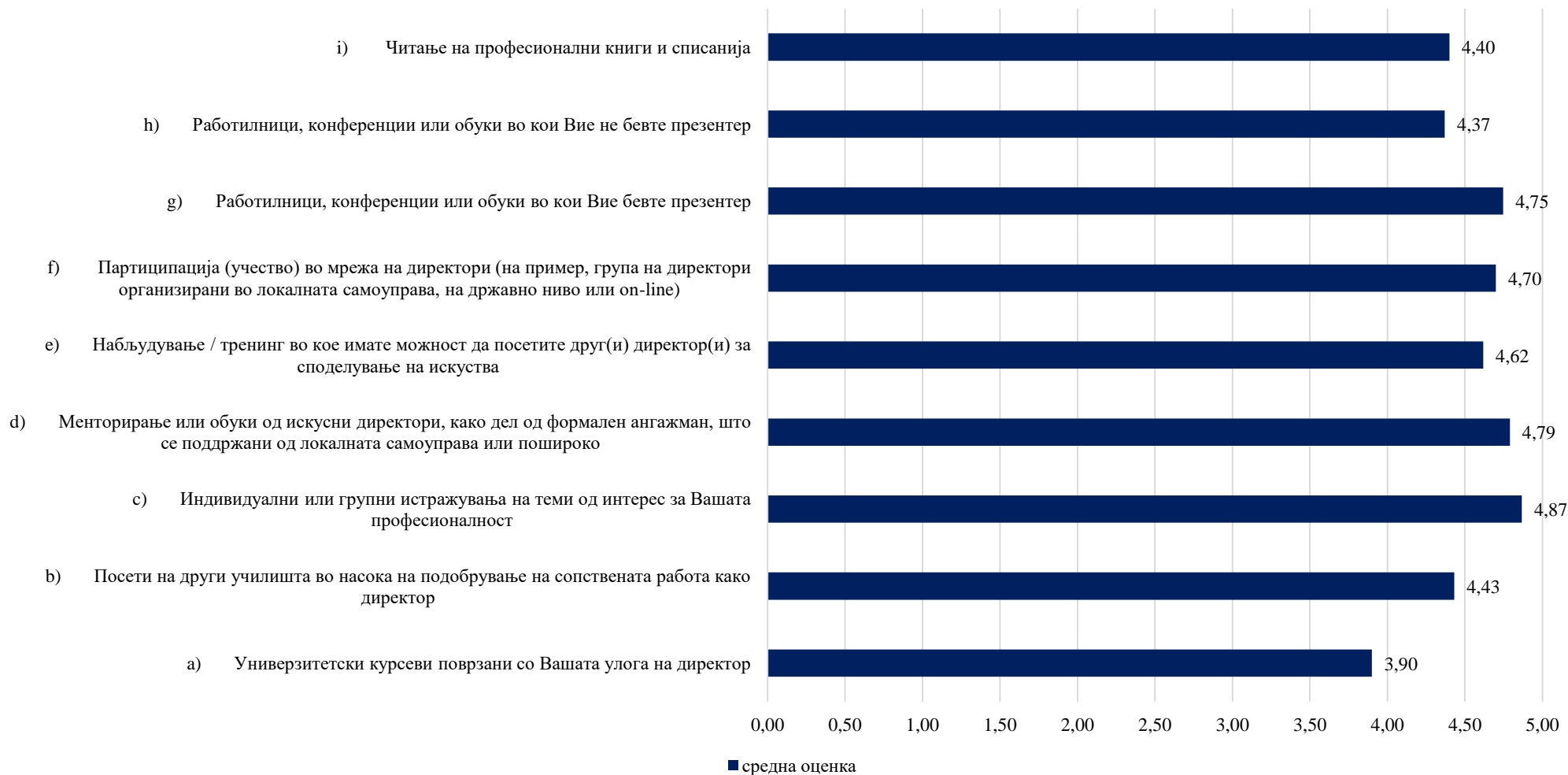
Графикон 23-а. Во последните 12 месеци, колку често учествувавте во следните видови на професионален развој?
 За секој вид професионален развој, на десната скала од 1 до 5 рангирајте колку ваквата обука Ви беше корисна во подобрување во работењето како учи



Графикон 23-б. Во последните 12 месеци, колку често учествувавте во следните видови на професионален развој?
 За секој вид професионален развој, на десната скала од 1 до 5 рангирајте колку ваквата обука Ви беше корисна во подобрување во работењето како учи



Графикон 23-с. Во последните 12 месеци, колку често учествувавте во следните видови на професионален развој?
 За секој вид професионален развој, на десната скала од 1 до 5 рангирајте колку ваквата обука Ви беше корисна во подобрување во работењето како у



Прашање број 8. Дали имате потреба од понатамошна едукација и професионален развој како училишен директор?

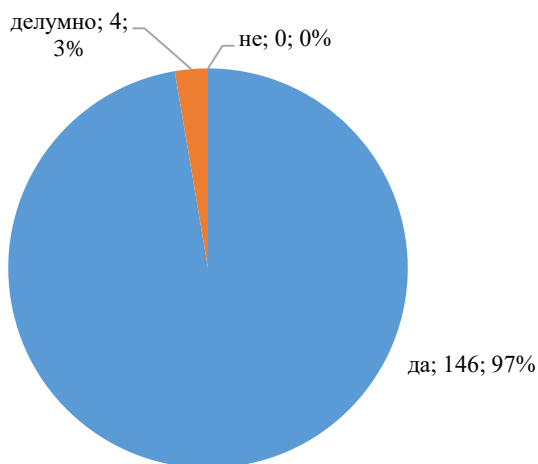
За да се испита *потребата од понатамошна едукација и професионален развој како училишен директор*, директорите вклучени во истражувањето ги искажаа своите ставови на скала од ставови: да, делумно или не. Добиените резултати се прикажани во Табела 17 и Графикон 24-а и 24-б.

Табела 17. Дали имате потреба од понатамошна едукација и професионален развој како училишен директор?

Потреба од понатамошна едукација и професионален развој како училишен директор	Директори на основно училиште	Процентуална застапеност	Директори на средно училиште	Процентуална застапеност	Вкупно
да	100	100%	46	92%	146
делумно	0	0%	4	8%	4
не	0	0%	0	0%	0
Вкупно	86		31		117

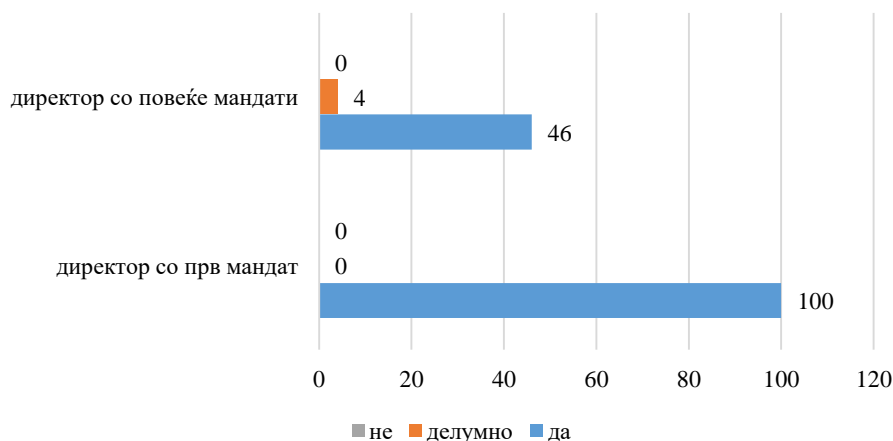
Потребата за понатамошна едукација и професионален развој на училишните директори целосно ја потврдуваат 97% од испитаниците вклучени во истражувањето, а само 4% од анкетираниите директори имаат делумно потреба од дополнителна едукација во областите на дејствување на училишниот директор (Графикон 24-а).

Графикон 24-а. Дали имате потреба од понатамошна едукација и професионален развој како училишен директор?



Истражувањето покажа дека сите директори-почетници (100%) имаат потреба за понатамошна едукација и професионален развој, како и 92% од директорите со подолгогодишно искуство (со повеќе мандати). Само 8% од овие директори се изјасниле дека делумно имаат потреба од понатамошен професионален развој како училишни директори (Графикон 24-b)

Графикон 24-b. Дали имате потреба од понатамошна едукација и професионален развој како училишен директор?



Прашање број 9. Кои лични емоционални карактеристики ги подобривте по спроведената обука за училишен директор?

За да се испита ставот на испитаниците околу предметот на истражувањето во оваа докторска дисертација, а тоа е: емоционалната интелигенција како фактор за стекнување соодветни стручни компетенции во кариерниот развој на директорите на училиштата, односно влијанието на емоционалната интелигенција на училишниот директор во неговиот кариерен развој пред и во текот на извршувањето на функцијата директор, и како емоционалната интелигенција влијае врз стекнувањето на професионални компетенции за оваа важна менаџерска функција во училиштата, на испитаниците им беа поставени 14 емоционални карактеристики што треба да ги поседуваат училишните директори со високо изразена емоционална интелигенција, по однос на кои испитаниците требаше да го искажат своето мислење. Користена е петстепенa скала на ставови во која 1 = Воопшто не се согласувам, 2 = Не се согласувам, 3 = Неутрален, 4 = Се согласувам и 5 = Целосно се согласувам. Добиените резултати се прикажани во Табела 18 и Графикони 25-a до 25-d.

Во овој контекст беа дефинирани потребните знаења, вештини и способности што треба да ги стекне секој кандидат за директор (директор-почетник) во фазата на примарна сертификација за директор, но и при понатамошниот негов професионален развој (директор-ментор односно директор со втор мандат и директор-советник со поминати три или повеќе директорски мандати).

Табела 18. Кои лични емоционални карактеристики ги подобривте по спроведената обука за училишен директор?
(обележете еден одговор за секоја ставка)

Има потреба од дополнителни обуки			Емоционални карактеристики на директорот на училиште	директор со прв мандат					директор со втор мандат					директор со три и повеќе мандати					Вкупно испитаници - директори					Средна оценка							
да	делумно	не		Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Неутрален	Се согласувам	Целосно се согласувам	Вкупно испитаници	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Неутрален	Се согласувам	Целосно се согласувам	Вкупно испитаници	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Неутрален	Се согласувам	Целосно се согласувам	Вкупно испитаници	директор со прв мандат	директор со втор мандат	директор со 3 и повеќе мандати	Вкупно						
1	2	3		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5											
139	11	0	Емоционална самосвест: препознавање на сопствените емоции и нивниот ефект	0	0	11	87	4	102	0	0	2	9	29	40	0	0	0	0	8	8	0	0	12	96	41	149	3,93	4,68	5,00	4,19
112	38	0	Прецизна самопроценка: познавање на сопствените сили и ограничувања	0	2	16	75	9	102	0	0	2	21	17	40	0	0	0	1	7	8	0	2	18	97	33	150	3,89	4,38	4,88	4,07
94	56	0	Самодоверба: чувствување на сопствените вредности и способности.	0	0	26	69	7	102	0	0	0	17	23	40	0	0	0	2	6	8	0	0	26	88	36	150	3,81	4,58	4,75	4,07
69	81	0	Прилагодливост: флексибилност во работа со променливи ситуации и препреки	0	4	47	45	6	102	0	0	14	23	3	40	0	0	0	3	5	8	0	4	61	71	14	150	3,52	3,73	4,63	3,63
78	72	0	Самоконтрола: Инхибиција на емоциите во корист на постигнување на цели и организациски норми	0	7	39	54	2	102	0	0	14	17	9	40	0	0	0	2	6	8	0	7	53	73	17	150	3,50	3,88	4,75	3,67

56	94	0	Иницијатива: Активност и склоност кон акции	0	0	3 1	5 7	1 4	102	0	0	5	26	9	40	0	0	0	2	6	8	0	0	16	95	39	150	3,83	4,10	4,75	3,95
135	15	0	Ориентација кон успехот: Настојување да се работи подобро и да се постигне посакуваниот успех	0	0	8	28	66	102	0	0	4	27	9	40	0	0	1	3	4	8	0	0	13	58	79	150	4,57	4,13	4,38	4,44
78	72	0	Доследност: Отвореност и доследност во вредностите, емоциите и однесувањето	0	0	34	45	23	102	0	0	4	13	23	40	0	0	0	1	7	8	0	0	38	59	53	150	3,89	4,48	4,88	4,10
69	81	0	Оптимизам: позитивен поглед кон светот, иднината и секојдневието	0	2	3 2	3 1	3 7	102	0	0	0	11	29	40	0	0	0	0	8	8	0	2	52	52	44	150	4,01	4,73	5,00	4,25
55	93	2	Емпатија: Разбирање на другите и активно интересирање за нивните проблеми. Способност за препознавање и сочувствување со емоциите кои другите ги чувствуваат	0	4	38	42	18	102	0	0	1	14	25	40	0	0	0	0	5	5	0	4	39	56	48	147	3,73	4,60	5,00	4,01
89	61	0	Услужливост: Препознавање и задоволување на потребите на вработените и клиентите	0	1	51	43	7	102	0	0	15	17	8	40	0	0	0	3	5	8	0	1	66	63	20	150	3,55	3,83	4,63	3,68
38	103	9	Свесност за организацијата: Набљудување на политичките односи во организацијата	0	2 1	5 2	1 7	1 2	102	0	2	22	9	7	40	0	0	0	1	7	8	0	2	39	62	47	150	3,20	3,53	4,88	3,37
122	28	0	Инспирација: инспирирање и водење на вработените во организацијата	0	0	67	31	4	102	0	0	5	26	9	40	0	0	0	1	7	8	0	0	72	58	20	150	3,38	4,10	4,88	3,65
133	17	0	Усовршување на другите луѓе: помош на вработените за подобрување на работата	0	2	78	21	1	102	0	2	23	7	8	40	0	0	0	3	5	8	0	4	10 1	31	14	150	3,21	3,53	4,63	3,37

134	16	0	Катализатор на промени: иницирање или управување со промените	0	11	58	29	4	102	0	0	12	24	4	40	0	0	0	2	6	8	0	11	70	55	14	150	3,25	3,80	4,75	3,48
112	34	4	Управување со проблеми: решавање на инетрелперсонални конфликти	0	12	33	37	20	102	0	3	15	11	11	40	0	0	0	1	7	8	0	15	48	49	38	150	3,64	3,75	4,88	3,73

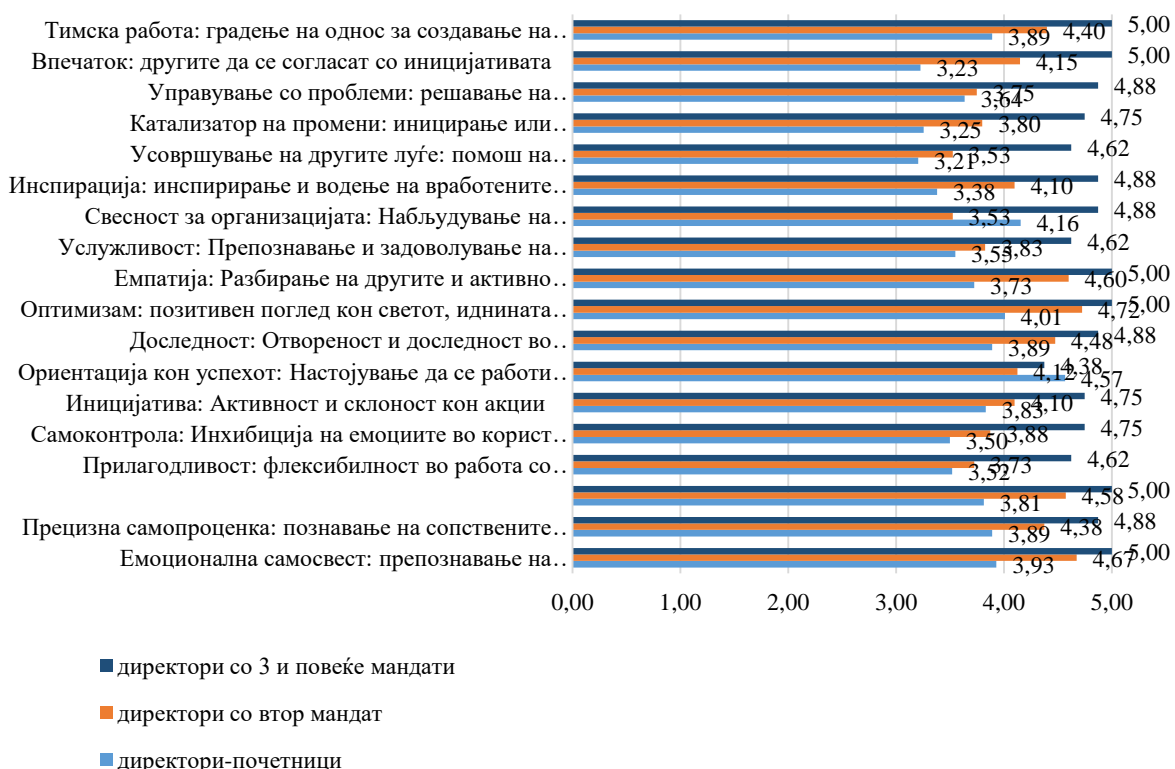
За да се испита колку е развиена емоционалната интелигенција кај училишните директори кои поминале обуки за директор, но кои што имаат различно искуство во практикувањето на својата функција, на прашањето под реден број 9 од анкетниот прашалник, кое гласи: *Кои лични емоционални карактеристики ги подобриле по спроведената обука за училишен директор?* на различните категории директори им беа зададени истите прашања (искази).

На скалата од 1 (воопшто не се согласувам) до 5 (целосно се согласувам) директорите-почетници покажуваат помал степен на самодоверба (средна оценка 3,81) за разлика од директорите со подолгогодишно искуство (директорите со втор мандат 4,58 и директорите со три и повеќе директорски мандати 5,00).

Во однос на прецизната самопроценка, резултатите од истражувањето покажуваат дека директорите-почетници имаат значително помала самопроценка, односно помалку ги познаваат сопствените сили и ограничувања во однос на другите посилни директори - испитаници. Средна оценка кај директорите-почетници изнесува 3,89 наспроти 4,38 кај директорите со втор мандат и 4,88 кај директорите со три и повеќе директорски мандати.

Емоционалната самосвест исто така е високо развиена кај директорите со три и повеќе мандати (средна оценка 5,00) и кај директорите со втор мандат (средна оценка 4,68), а наспроти нив директорите-почетници и покрај спроведената иницијална обука покажуваат нешто пониска емоционална самосвест, односно помало познавање на сопствените емоции и нивниот ефект (средната оценка на скалата на ставови кај оваа група директори изнесува 3,93).

Графикон 25-а. Степен на развиеност на самосвест кај училишните директори



Во однос на степенот на развиеност на управувањето со себеси (умешноста за управување со сопствените емоции) сите директори вклучени во истражувањето покажуваат висок степен на оптимизам. Директорите со три и повеќе мандати (средна оценка 5,00) покажуваат многу висок степен на оптимизам, односно позитивен степен кон светот, иднината и секојдневието, а оптимизмот е висок и кај директорите со втор мандат (средна оценка 4,73). За разлика од нив, директорите-почетници имаат нешто понизок степен на оптимизам (средна оценка 4,01). Високиот степен на оптимизам кај директорите произлегува од нивната мотивираност за постигнување на високи резултати на почетокот на својата директорска кариера, но и во понатамошното практикување на функцијата директор. Затоа со право може да се заклучи дека во суштина директорите на училиштата се оптимисти кои веруваат во успехот и развојот на своето училиште.

Во однос на доследноста како емоционална карактеристика на училишниот директор, односно нивната отвореност и доследност во вредностите, емоциите и однесувањето, истражувањето покажа дека директорите-почетници покажуваат помала доследност (средна оценка 3,89) наспроти поiskusните директори (средна оценка 4,48 кај директорите со втор мандат и 4,88 кај директорите со три и повеќе мандати).

Сите испитаници се ориентирани кон успех, што значи тие настојуваат да се работи подобро и да се постигне посакуваниот успех. Истражувањето покажа дека директорите со подолгогодишен мандат покажуваат помал оптимизам во однос на постигнувањето на успех (средна оценка 4,13 кај директорите со второ мандат и 4,38 кај

директорите со три и повеќе мандати), додека новите директори-почетници се силно насочени кон успех (средна оценка на скалата на ставови изнесува 4,57).

Неоспорен е фактот дека поискусните директори се повеќе иницијативни и склони кон акција во однос на директорите-почетници кои се претпазливи и без доволно практично искуство во превземањето на акции (средна оценка на оваа група испитаници изнесува 3,83 наспроти поискусните директори чии средни оценки изнесуваат 4,10 кај директорите со втор мандат и 4,75 кај директорите со повеќе мандати).

Самоконтролата како емоционална карактеристика е наизразена кај најискусните директори со повеќе директориски мандати (средна оценка 4,75), директорите со второ мандат дале средна оценка 3,88 за својата самоконтрола, а директорите-почетници својата самоконтрола ја оценуваат со оценка 3,50 што значи покажуваат помала инхибиција на емоциите во корист на постигнувањето на целите и организациските норми.

Во однос на прилагодливоста, односно флексибилноста во работата со променливите ситуации и препреки истражувањето покажа дека директорите со повеќе мандати несомнено покажуваат поголемо искуство (средна оценка на оваа група директори изнесува 4,63 наспроти 3,73 кај директорите со втор мандат и 2,52 кај директорите-почетници).

Графикон 25-в. Степен на развиеност на умешност за управување со сопствените емоции кај училишните директори



Социјалната свест е важен услов за емоционално стабилен директор на училиште, со оглед на структурата на ученици и вработени што ја води и менаџира.

Директорите со повеќе мандати покажуваат висок степен на емпатија, односно способност за разбирање на другите и активно интересирање за нивните проблеми, како и способност за препознавање и сочувствување со емоциите кои другите ги чувствуваат. Истражувањето покажа дека поискусните директори покажуваат повисок степен на емпатија (кај директорите со втор мандат средната оценка изнесува 4,60 а директорите со повеќе мандати средната оценка е 5,00). Наспроти претходните, директорите-почетници се уште треба да ја равиваат оваа емоционална карактеристика (средна оценка на скалата на ставови изнесува 3,73).

Во однос на услужливоста, односно препознавањето и задоволувањето на потребите на вработените и учениците, повторно поискусните директори покажуваат повисоки резултати на скалата на ставови (4,63 кај директорите со повеќе мандати),

наспроти новите директори-почетници чија средна оценка изнесува 3,55. Средната оценка кај директорите со второ мандат изнесува 3,83.

Директорите со повеќе мандати како лидери на училиште исто така покажуваат и многу повисока свесност за организацијата. Тие поседуваат умешност за детектирање на политичките односи во организацијата, во случајот во училиштето што го водат. Средната оценка добиена од исказите на директорите со повеќе мандати изнесува 4,88 наспроти значително пониска свесност за организацијата што ја покажуваат директорите со второ мандат 3,53 и директорите-почетници чија средна оценка на скалата на ставови изнесува 3,20.

Графикон 25-с. Степен на развиеност на социјална свест кај училишните директори



Емоционално интелигентните лидери мора да имаат чувство и способност за развивање на меѓучовечките односи.

Во однос на инспиративноста, односно способноста за инспирирање и водење на човечките ресурси во училишната заедница, искусните директори на училиштата покажуваат значително повисоки резултати (средна оценка 4,88) наспроти директорите со втор мандат (средна оценка 4,10) и директорите-почетници (средна оценка 3,38).

Професионалниот развој, односно усовршувањето на другите човечки ресурси во училиштето како помош на вработените за подобрување на нивните перформанси, исто така значајно е поизразено кај директорите со повеќе мандати (средна оценка 4,88) наспроти директорите со втор мандат (средна оценка 3,53) и директорите почетници (средна оценка 3,21).

Директорот на училиштето треба да биде и катализатор на промените во училишната заедница. Тој треба да иницира, но и да ги менаџира промените. Тоа во најголема мера го покажуваат директорите со повеќе мандати (средна оценка на скалата на ставови изнесува 4,75) наспроти директорите со втор мандат (средна оценка 3,80) и директорите-почетници чија средна оценка на скалата на ставови изнесува 3,25.

Поискусните директори се исто така повешти и при управувањето со проблемите и поуспешно ги разрешуваат интерперсоналните конфликти (средна оценка 4,88) наспроти директорите со втор мандат (средна оценка 3,75) и директорите-почетници (средна оценка 3,64).

Општиот впечаток и влијание што училишниот директор го има кај другите е особено изразен кај директорите со повеќе мандати (средна оценка 5,00) наспроти директорите со втор мандат (средна оценка 4,15) и директорите-почетници (средна оценка 3,23).

Секој директор како лидер на своето училиште треба да формира тимови и да применува тимска работа. Градењето на тимски односи за создавање на заедничка визија и синергија во училишната заедница е најизразено кај директорите со повеќе директорско искуство (средна оценка 5,00) наспроти директорите со втор мандат (средна оценка 4,40) и директорите-почетници (средна оценка 3,89).

Графикон 25-d. Степен на развиеност на способност за развивање на меѓучовечките односи кај училишните директори



Тргувајќи од одговорите на прашањето под број 9 кое гласи: Кои лични емоционални карактеристики ги подобривте по спроведената обука за училишен директор? направена е ранг-листа на приоритетните емоционални карактеристики (компетенции) што како приоритет сакаат да ги развиваат училишните директори.

Како најприоритетни тие ги нагласуваат следните: Емоционална самосвест - препознавање на сопствените емоции и нивниот ефект, Ориентација кон успехот - настојување да се работи подобро и да се постигне посакуваниот успех, Катализатор на промени - иницирање или управување со промените и Усовршување на другите луѓе - помош на вработените за подобрување на работата.

Како најмалу приоритени, но не и неважни, ги наведуваат следните емоционални компетенции: Тимска работа - градење на однос за создавање на

заедничка визија и синергија и Свесност за организацијата - набљудување на политичките односи во организацијата (Табела 19) и Графикони 26 и 27.

Табела 19. Кои лични емоционални карактеристики ги подобривте по спроведената обука за училишен директор? – ранг-листа на емоционални компетенции што треба да се развиваат кај училишните директори

Приоритет	Емоционални карактеристики на директорот на училиште	2=ДА	%	1=ДЕЛУМНО	%	0=НЕ	%	Средна оценка
1	Емоционална самосвест: препознавање на сопствените емоции и нивниот ефект	139	93%	11	7%	0	0%	1,93
2	Ориентација кон успехот: Настојување да се работи подобро и да се постигне посакуваниот успех	135	90%	15	10%	0	0%	1,90
3	Катализатор на промени: иницирање или управување со промените	134	89%	16	11%	0	0%	1,89
4	Усовршување на другите луѓе: помош на вработените за подобрување на работата	133	89%	17	11%	0	0%	1,89
5	Инспирација: инспирирање и водење на вработените во организацијата	122	81%	28	19%	0	0%	1,81
6	Прецизна самопроценка: познавање на сопствените сили и ограничувања	112	75%	38	25%	0	0%	1,75
7	Управување со проблеми: решавање на инетреперсонални конфликти	112	75%	34	23%	4	3%	1,72
8	Самодоверба: чувствување на сопствените вредности и способности.	94	63%	56	37%	0	0%	1,63
9	Услужливост: Препознавање и задоволување на потребите на вработените и клиентите	89	59%	61	41%	0	0%	1,59
10	Самоконтрола: Инхибиција на емоциите во корист на постигнување на цели и организациски норми	78	52%	72	48%	0	0%	1,52
11	Доследност: Отвореност и доследност во вредностите, емоциите и однесувањето	78	52%	72	48%	0	0%	1,52
12	Прилагодливост: флексибилност во работа со променливи ситуации и препреки	69	46%	81	54%	0	0%	1,46

13	Оптимизам: позитивен поглед кон светот, иднината и секојдневието	69	46%	81	54%	0	0%	1,46
14	Иницијатива: Активност и склоност кон акции	56	37%	94	63%	0	0%	1,37
15	Емпатија: Разбирање на другите и активно интересирање за нивните проблеми. Способност за препознавање и сочувствување со емоциите кои другите ги чувствуваат	55	37%	93	62%	2	1%	1,35
16	Впечаток: другите да се согласат со иницијативата	64	43%	74	49%	12	8%	1,35
17	Свесност за организацијата: Набљудување на политичките односи во организацијата	38	25%	103	69%	9	6%	1,19
18	Тимска работа: градење на однос за создавање на заедничка визија и синергија	32	21%	106	71%	12	8%	1,13

Графикон 26. Кои лични емоционални карактеристики ги подобриле по спроведената обука за училишен директор? - споредбена анализа



Графикон 27. Кои лични емоционални карактеристики ги подобриле по спроведената обука за училишен директор?



14. КВАЛИТАТИВНА АНАЛИЗА И ДОКАЗ НА ХИПОТЕЗИТЕ

Улогата на директорот на училиште во дваесет и првиот век е една од највозбудливите и најзначајни, но и најодговорни улоги што некоја личност може да ја превземе во нашето општество. Директорите помагаат да се создаде иднина. Директорите се одговорни за развојот на децата и младите, со цел да станат успешни ученици, сигурни и креативни индивидуи и активно информирани граѓани.¹⁹⁵

Тие веруваат во „моќта на образованието да направи разлика на животите на поединците и на општеството“ сега и во иднина. Директорите се водечки образовни професионалци во училиштето. Тие ги инспирираат учениците, вработените и членовите на заедницата постојано да го унапредуваат учењето на сите. Директорите се поврзуваат и соработуваат со широк спектар на луѓе за да обезбедат најдобри можни резултати од учењето и добросостојбата на сите ученици. Тие поседуваат вештини за воспоставување и одржување на професионални односи и структури.

Директорите се способни да се сочат со неизвесни, сложени и предизвикувачки содржини и да работат со другите за да бараат креативни и иновативни решенија кои ќе дадат квалитетни резултати за сите.

Може да се констатира дека директорот дејствува во сложена, предизвикувачка и променлива средина, водејќи го и менаџирајќи го училиштето денес, но секогаш треба да е свесен и да има визија за потребите на училишната заедница за утрешнината.

Тргувајќи од наведените барања и обврски што ги носи функцијата директор на училиште, емоциите се исклучително важни за водењето и менаџирањето на училиштето како отворен динамички систем, односно дека емоционално интелгентното лидерство е најважната димензија. Со оглед на спецификите што во себе ги содржи секоја училишна заедница, може да се истакне дека на секое училиште му е неопходно потребен емоционално интелгентен лидер. За да можат денешните училишта да ги следат промените во опкружувањето и успешно да се справуваат со проблемите што се појавуваат секојдневно, неопходно е нивните директори да можат да управуваат со сопствените емоции во вакви услови. Успешен, емоционално интелгентен училишен директор е добра комбинација на срцето и умот.

Секој емоционално интелгентен директор на училиште треба да ги поседува следните емоционални карактеристики, односно компетенции:

- самосвест
- умешност за справување со сопствените емоции
- социјална свест
- развивање на интерперсонални односи.

Сите овие компетенции, односно карактеристики на училишниот директор можат да се учат и да се развиваат и надградуваат во текот на кариерниот развој на директорот. Се претпоставува дека ако се воспостави функционален модел на емоционално интелгентен директор на училиште преку соодветни програми за професионален развој, тогаш директорите на училиштата ќе стекнуваат подобри стручни компетенции

¹⁹⁵ The Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians (December 2008)

што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето.

Првиот домен што треба да се развива и подобрува кај директорите е од доменот на **самосвеста**, односно длабоко разбирање на сопствените чувства, потреби, намери, вредности и слабости. Самосвеста е основа на целокупната емоционална интелигенција и опфаќа три карактеристики: *емоционална самосвест*, *точна самопроценка* и *самодоверба*. Лицата кои имаат развиено самосвест можат реално да се согледаат себеси, имаат тенденција на интроспекција, интуитивно донесување одлуки и се во можност да се соочат со свои недостатоци. Се верува дека училишниот директор кој не се познава себеси и своите можности и ограничувања, многу тешко може да ги се разбере, контролира и насочува другите.

Се претпоставува дека ако се обезбеди соодветна програма за иницијална обука за директор-почетник за развивање на неговата самосвест (емоционална самосвест, прецизна самопроценка и самодоверба), тогаш директорот-почетник ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето.

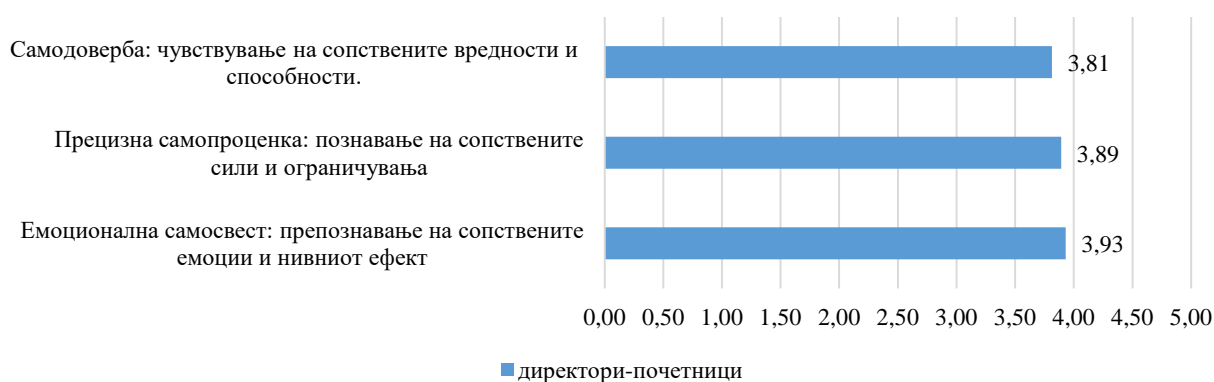
Резултатите од истражувањето спроведено за потребите на оваа докторска дисертација покажуваат (Графикон 28) дека директорите-почетници со иницијалната обука многу добро ја развиле својата самосвест (средната оценка на оваа компетенција изнесува 3,81).

Според ставовите на директорите-почетници, со иницијалната обука за директори тие многу добро ја развиле својата емоционална самосвест, односно умешноста да ги препознаат сопствените емоции и нивниот ефект (средна оценка 3,93).

Компетенцијата прецизната самопроценка, односно препознавањето на сопствените сили и ограничувања директорите-почетници ја подобриле исто така со помош на иницијалната обука за директор (средна оценка на скалата на ставови 3,89).

Програмата за иницијална обука за директор исто така ја подигнала самодовербата на директорите-почетници, односно во голема мера го зголемиле нивното чувство за сопствените вредности и способности (средна оценка 3,81).

Графикон 28. Степен на развиеност на самосвест кај училишните директори - почетници (средна оценка 3,88)



Тргувајќи од претходните резултати од истражувањето, но и од теориските сознанија добиени при разработката на овој труд, со сигурност се потврдува претходно поставената Поединечна хипотеза 1.1. која гласи: *Ако преку соодветна програма за*

иницијална обука за директор-почетник за развивање на неговата самосвест (емоционална самосвест, прецизна самопроценка и самодоверба), тогаш директорот-почетник ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето.

Управувањето со самиот себе е способност што често е од суштинска важност за извршување на функцијата директор на училиште. Оваа способност на училишните директори не им дозволува различните штетни емоции да ги скршат од патот кон успех на училиштето. Управувањето со самиот себе на училишните директори како лидерите им овозможува да размислуваат јасно и да донесуваат исправни одлуки. Директорите кои успешно владеат со себеси и со своите емоции имаат способност да го зачуваат присуството на дух, добро расположение и ентузијазам во најтешките ситуации, што може да го пренесат и на целата училишна заедница. Во случаите кога директорот не е способен ефикасно да управува со своите емоции, тој дури не е способен да управува со емоциите на другите членови на неговиот тим. Способноста да се управува со себеси се состои од четири основни карактеристики, од кои прва е *транспарентноста* која претставува искреност и отвореност на директорот кон другите. Таа се однесува на живеење во согласност со сопствените принципи, што им овозможува на вработените во училиштето и на учениците да имаат доверба во директорот. *Флексибилноста* се однесува на способноста за флексибилна адаптација кон нови и непредвидени ситуации, како и на способноста да се надминат различните потешкотии кои се јавуваат. *Тенденцијата кон успех*, кој се рефлектира во потребата со личен напор да се постигнат самопоставените стандарди на квалитет, како и *иницијативата* и *оптимизмот*, се карактеристиките на интелегентните директори-лидери.

Се претпоставува дека преку соодветна програма за иницијална обука за директор-почетник за развивање на неговата умешност за управување со сопствените емоции (прилагодливост, самоконтрола, иницијатива, ориентираност кон успех, доследност и оптимизам), директорот-почетник ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето.

Резултатите од емпириското истражување спроведено за потребите на докторската дисертација покажуваат дека на прашањето под реден број 9, кое гласи: *Кои лични емоционални карактеристики ги подобристе по спроведената обука за училишен директор?* директорите-почетници во однос на степенот на развиеност на умешност за управување со сопствените емоции дале средна оценка 3,89 односно потврдуваат дека во голема мера ги подобриле овие емоционални компетенции.

Најмалку ја подобриле својата самоконтрола, односно реакцијата на своите емоции во корист на постигнување на целите и организациските норми (средна оценка 3,50), што е и разбирливо кога станува збор за директор на почетокот на својот прв мандат кој пред себе поставува превисоки и преамбициозни цели. Во случај кога овие цели не можат да се достигнат, можно е и нарушување на самоконтролата на директорот-почетник.

Иницијалната обука за директори помалку ја подобрило и прилагодливоста на директорите-почетници (средна оценка 3,52). Тие како почетници не се подготвени да

бидат флексибилни во работата кога се соочени со непредвидливи ситуации и препреки.

Од друга страна, новите директори се амбициозни и затоа се силно ориентиорани кон успех (средна оценка на скалата на ставови 4,57). Тие настојуваат да се работи подобро и да се постигнат посакуваните резултати.

Директорите-почетници вообичаено се оптимисти и имаат позитивен поглед во однос на иднината на училиштето што го водат (средна оценка 4,01).

Графикон 29. Степен на развиеност на умешност за управување со сопствените емоции кај училишните директори со прв мандат (средна оценка 3,89)



Резултатите од емпириското истражување за степен на развиеност на умешност за управување со сопствените емоции кај училишните директори со прв мандат по спроведените обуки за директор, но и од теориските сознанија добиени при истражување на стручна литература, неоспорно се потврдува и доказот на Поединечна хипотеза 1.2. која гласи: *Ако преку соодветна програма за иницијална обука за директор-почетник за развивање на неговата умешност за управување со сопствените емоции (прилагодливост, самоконтрола, иницијатива, ориентираност кон успех, доследност и оптимизам), тогаш директорот-почетник ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето.*

Социјалната свест претставува составен дел од емоционално интелегентното лидерство. Компонента на социјалната свест е *емпатијата* што може да се каже дека претставува „социјален радар“. Таа подразбира важна способност на секој училишен директор да сочувствува со другите луѓе и да ги хармонизира сопствените емоции со емоциите на другите. Емпатијата е способноста да се идентификуваат и да се разберат чувствата, идеите и ситуацијата на друго лице.¹⁹⁶ Втората компонента е *придвижување на другите на акција*, а се однесува на способноста на директорот да ја формулира својата порака убедливо и да ја пренесе сугестивно, така што тој е способна да ги мотивира другите дури и за напорна активност. Со цел училишниот директор да го постигне ова, тој треба да верува во она што го кажува и прави, и на тој начин може да ги усогласи своите чувства со чувствата на сите во училишната заедница. Директорот на училиштето треба да е способен да ја намали напнатоста, да ја ублажи

¹⁹⁶ Borg, 2009

вознемиреноста и да ги насочи сите во училишната заедница кон конструктивна акција што ќе води кон подобрување на работата на училиштето.

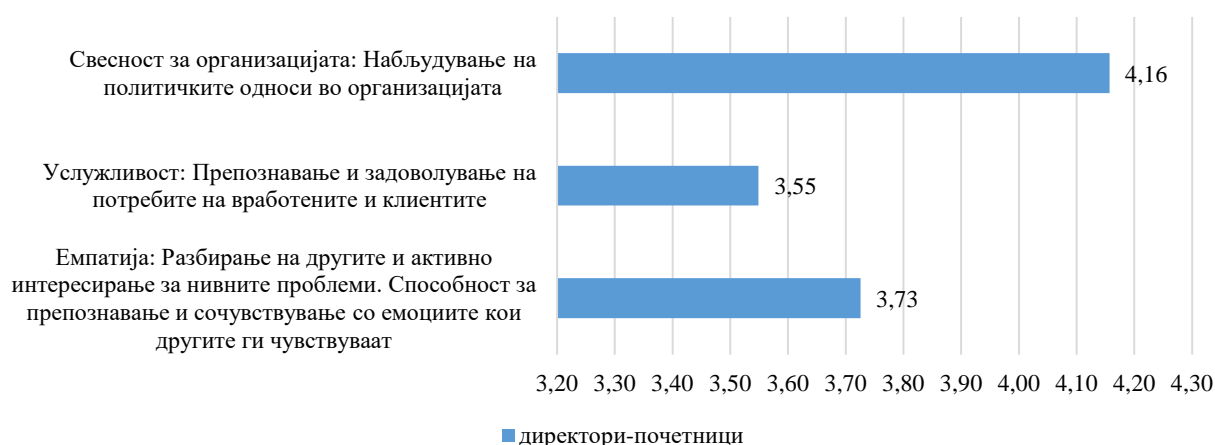
Емпириското истражување покажа дека директорите-почетници со поминатата иницијална обука за директор во голема мера ја подобриле својата емоционална компетентност за развивање на социјална свест (средна оценка 3,69).

Обуките за директори што ги посетувале директорите-почетници најповеќе ја подобриле нивната свесност за училиштето како организациски систем (средна оценка 4,6).

Способноста за препознавање, разбирање и сочувствување со емоциите на другите и активно интересирање за нивните проблеми училишните директори го носат со себе како карактеристика уште од времето кога биле наставници или стручни соработници, па испитаниците сметаат дека иницијалната обука само делумно ја подобрило оваа нивна емоционална компетентност (средна оценка 3,73).

Иницијалната обука за директори најмалку ја развило услужливоста на директорите-почетници, односно препознавањето и задоволувањето на потребите на вработените и клиентите (средна оценка 3,55).

Графикон 30. Степен на развиеност на социјална свест кај училишните директори со прв мандат (средна оценка 3,69)



Од претходно прикажаните резултати добиени со емпириско истражување, но и од теориски сознанија, може да се заклучи дека се потврдува претходно поставената Поединечна хипотеза 1.3. која гласи: *Ако преку соодветна програма за иницијална обука за директор-почетник за развивање на неговата социјална свест (емпатија, услужливост, свесност за организацијата), тогаш директорот-почетник ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето.*

Управувањето со други, или управувањето со интерперсоналните односи, е четвртата област на емоционалната интелигенција, а претходните три се во неа. Оваа област ги вклучува најкарактеристичните особини на лидерството: *способноста да се артикулира заедничка визија, способноста за убедување, способноста за ефикасно решавање на конфликти, создавање и одржување на емоционални врски, способност за тимска работа и соработка.* Може да се каже дека тоа е една од најважните способности што треба да ги поседува училишниот директор кој со својата привлечна, неодолива визија за училиштето да ги поттикне своите членови на училишната

заедница на заедничка мисија, и на тој начин да ги придвижи во позитивна насока. Така инспиративните директори-лидери со својата сугестивна и искрена визија ќе побудат кај вработените чувство дека нивната активност е целисходна, важна и дека е поврзана со заедничките вредности.

Во однос на прашањето под реден број 9: *Кои лични емоционални карактеристики ги подобриле по спроведената обука за училишен директор?* според резултатите од емпириското истражување оваа можеби најважна емоционална компетентност – управувањето со интерперсоналните односи, е најмалку развиена кај директорите-почетници при иницијалната обука за директори (средна оценка на скалата на ставови 3,43).

Со обуките директорите-почетници најповеќе ги развиле своите знаења и вештини за тимска работа, односно градењето на однос за создавање на заедничка визија и синергија (средна оценка 3,89).

Од сруга страна иницијалните обуки на директорите-почетници најмалку ги подобриле емоционалните компетенции: усовршување на другите луѓе (средна оценка 3,21), впечатокот односно способноста за убедување (средна оценка 3,23), компонентата катализатор на промени (средна оценка 3,25), како и инспиративноста, односно способноста на директорот за инспирирање и водење на вработените во училиштето (средна оценка 3,38)

Графикон 31. Степен на развиеност на меѓучовечки односи кај училишните директори со прв мандат (средна оценка 3,43)



Прикажаните резултати укажуваат дека постојната иницијална програма за обука на директори недоволно ги исполнува очекувањата и потребите на директорите-почетници за подобрување на емоционалните компетенции што се однесуваат на интерперсоналните односи.

Поаѓајќи од претходно анализираниите резултати од емпириското истражување, како и од теориските сознанија во областа на управување со интерперсоналните односи како компонента на емоционалната инетлигенција, делумно се потврдува претходно поставената Поединечна хипотеза 1.4. која гласи: *Ако преку соодветна програма за иницијална обука за директор-почетник за развивање на неговата способност за развивање на меѓучовечките односи (инспиративност, иницијативност, усовршување на другите, катализатор на промени, управување со проблемите, тимска работа), тогаш директорот-почетник ќе стекнува подобри стручни*

компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето.

Со доказот на поединечните хипотези 1.1., 1.2., 1.3. и 1.4. се потврдува и претходно поставената **Посебна хипотеза 1** која гласи: **Ако се воспостави функционален модел на емоционално интелигентен директор на училиште преку соодветна програма за иницијална обука за директор-почетник, тогаш директорите на училиштата ќе стекнуваат подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето.**

За разлика од директорите што се на почетокот на својот прв мандат, училишните директори кои веќе поминале еден директорски мандат и сега го практикуваат својот втор мандат, поседуваат повисоки емоционални компетенции што ги стекнале не само од иницијалните обуки, туку и од практикувањето на функцијата училишен директор.

Се претпоставува дека доколку се обезбеди соодветна програма за професионален развој за директор-ментор за развивање на неговата самосвест (емоционална самосвест, прецизна самопроценка и самодоверба), тогаш директорот-ментор ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и преку менторство ќе ги пренесуваат на други директори-почетници.

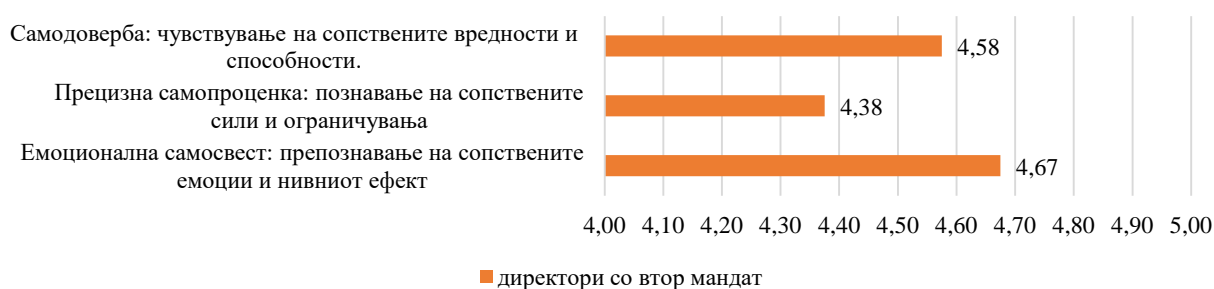
Емпириското истражување покажа дека директорите со втор мандат поседуваат повисок степен на самосвест (средна оценка 4,55) во однос на директорите-почетници (средна оценка 3,88).

Се претпоставува дека директорите со втор мандат можат да бидат ментори на директорите почетници и дека ако се обезбеди соодветна програма за професионален развој за директор-ментор за развивање на неговата самосвест (емоционална самосвест, прецизна самопроценка и самодоверба), тогаш директорот-ментор ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и преку менторство ќе ги пренесуваат на други директори-почетници.

Кај директорите со втор мандат преку иницијалната обука, но и со практикување на функцијата директор во училиштето, се зголемила во голема мера самодовербата (средна оценка 4,58) и прецизната самопроценка (средна оценка 4,38).

Особено високо е рангирана емоционалната самосвест на директорите со втор мандат (средна оценка 4,68), што укажува дека оваа целна група директори поседува емоционална компетентност да ги препознае сопствените емоции и ефектите од нив.

Графикон 32. Степен на развиеност на самосвест кај училишните директори со втор мандат (средна оценка 4,55)



Емпириските резултати прикажани во претходната анализа, но и од теориски добиените сознанија, со сигурност ја потврдуваат претходно оставената Поединечна хипотеза 2.1. која гласи: *Ако преку соодветна програма за професионален развој за директор-ментор за развивање на неговата самосвест (емоционална самосвест, прецизна самопроценка и самодоверба), тогаш директорот-ментор ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и преку менторство ќе ги пренесуваат на други директори-почетници.*

Степен на развиеност на умешност за управување со сопствените емоции исто така е повисок кај директорите со втор мандат (средна оценка 4,09) наспроти директорите почетници (средна оценка 3,89).

Се претпоставува дека со обезбедување на соодветен професионален развој на оваа целна група директори за понатамошно развивање на нивната умешност за управување со сопствените емоции (прилагодливост, самоконтрола, иницијатива, ориентираност кон успех, доследност и оптимизам), со што директорите-ментори ќе стекнуваат подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и преку менторство ќе ги пренесуваат на други директори-почетници.

Истражувањето докажа дека директорите со втор мандат поседуваат повисок степен на оптимизам (средна оценка 4,73) и отвореност и доследност во вредностите, емоциите и однесувањето (средна оценка 4,48) што ги стекнале како емоционални компетенции во текот на иницијалната обука, но и низ понатамошен професионален развој и практикување на функцијата директор.

Степенот на прилагодливост односно флексибилност во работата во период на промени и препреки (средна оценка 3,73), како и самоконтролата (средна оценка 3,88) се послаби емоционални компетенции на оваа целна група директори кои треба понатаму да се подобруваат и усовршуваат.

Графикон 33. Степен на развиеност на умешност за управување со сопствените емоции кај училишните директори со втор мандат (средна оценка 4,09)

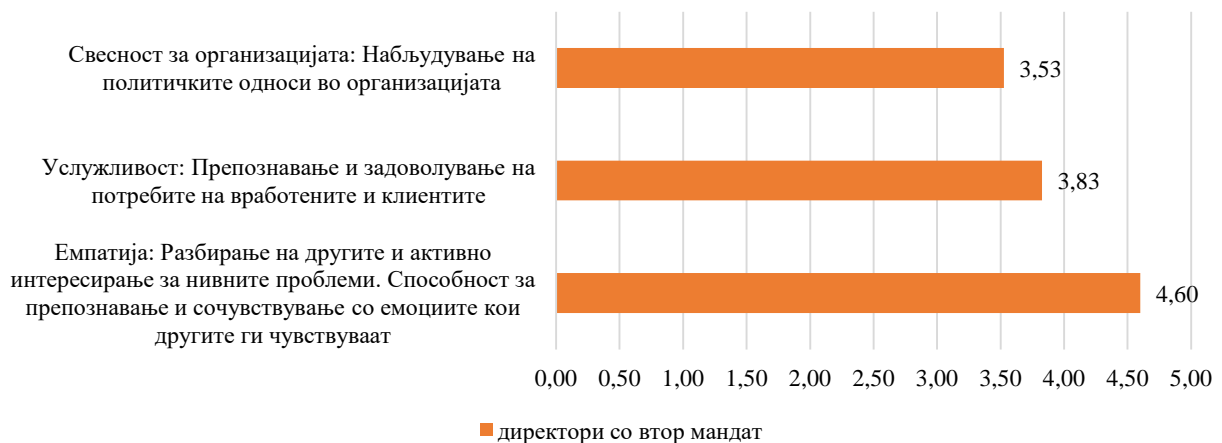


Тргувајќи од емпириски добиените резултати што се однесуваат на степенот на развиеност на умешноста за управување со сопствените емоции кај училишните директори со втор мандат, како и од теориски добиените сознанија истражувајќи бројна стручна и научна литература, со сигурност се потврдува претходно поставената Поединечна хипотеза 2.2. која гласи: *Ако преку соодветна програма за професионален развој за директор-ментор за развивање на неговата умешност за управување со сопствените емоции (прилагодливост, самоконтрола, иницијатива, ориентираност кон успех, доследност и оптимизам), тогаш директорот-ментор ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и преку менторство ќе ги пренесуваат на други директори-почетници.*

Социјалната свест како компонента на емоционалната интелигенција е позирана кај директорите со втор мандат (средна оценка 3,99). Таа се изградила преку инцијални обуки за директори, но и со понатамошен континуиран професионален развој на бројни семинари, обуки, конференции, како и со секојдневно менаџирање во училишната заедница.

Емпириското истражување покажа дека директорите со втор мандат имаат висок степен на изразена емпатија (средна оценка 4,60). Свесноста за организацијата (средна оценка 3,53) и услужливоста (средна оценка 3,83) се помалку нагласени во емоционалните карактеристики на директорите со втор мандат и треба понатамошна едукација и надградување на овие емоционални компетенции на оваа целна група директори.

Графикон 34. Степен на развиеност на социјална свест кај училишните директори со втор мандат (средна оценка 3,99)



Тргувајќи од претходните резултати добиени со емпириското истражување, но и од теориските сознанија добиени со истражување на бројна стручна литература, неоспорно се потврдува доказот на претходно поставената Поединечна хипотеза 2.3. *Ако преку соодветна програма за професионален развој за директор-ментор за развивање на неговата социјална свест (емпатија, услужливост, свесност за организацијата), тогаш директорот-ментор ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и преку менторство ќе ги пренесуваат на други директори-почетници.*

Емоционалната компонента која е најважна во една училишна заедница, а тоа е степенот на развиеност на меѓучовечките односи, е во голема мера изразена кај директорите со втор мандат (средна оценка 3,96).

Директорите со втор мандат, преку соодветни обуки за директор и понатамошен професионален развој, најповеќе ја имаат подобро компетенцијата за тимска работа (средна оценка 4,40), а најмалку ја подобриле компетенцијата во усовршување на другите луѓе (средна оценка 3,53).

Генерално, добиените емпириски резултати во однос на степенот на развиеност на меѓучовечките односи укажуваат дека постои потреба за понатамошно подобрување и професионално наградување на директорите од оваа целна група.

Графикон 35. Степен на развиеност на меѓучовечки односи кај училишните директори со втор мандат (средна оценка 3,96)



Емпириски добиените резултати од истражувањето и теориските сознанија добиени од бројна стручна литература го потврдуваат доказот на Поединечна хипотеза 2.4. која гласи: *Ако преку соодветна програма за професионален развој за директор-ментор за развивање на неговата способност за развивање на меѓучовечките односи (инспиративност, иницијативност, усовршување на другите, катализатор на промени, управување со проблемите, тимска работа), тогаш директорот-ментор ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и преку менторство ќе ги пренесуваат на други директори-почетници.*

Со доказот на посединечните хипотези 2.1., 2.2., 2.3. и 2.4 се потврдува и претходно поставената Посебна хипотеза 2 која гласи: **Ако се воспостави функционален модел на емоционално интелегентен директор на училиште преку соодветна програма за професионален развој за директор-ментор, тогаш директорите на училиштата ќе стекнуваат подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и преку менторство ќе ги пренесуваат на други директори-почетници.**

Директорите што во својата кариера повеќекратно биле именувани за директори на училиште поседуваат големо практично искуство, па иако законски е предвидено кандидатот за училишен директор да посетува законски определена иницијална обука за директор и потоа да полага испит за директор, како услов за именување на оваа функција, ваквата обука не е доволна да ги задоволи неговите високи очекувања за понатамошен развој и подобрување во практикувањето на функцијата директор. Директорите со повеќе мандати како лидери на училиште поседуваат високо изразени емоционални компетенции.

Тоа го потврдуваат и резултатите добиени од емпириското истражување за оваа целна група испитаници.

Се претпоставува дека со воспоставување на функционален модел на емоционално интелигентен директор на училиште преку соодветна програма за напредна обука за директор-советник, тогаш директорите на училиштата ќе стекнуваат подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и сопствените професионални искуства ќе ги пренесуваат на други директори.

Степенот на развиеност на самосвест кај училишните директори со три и повеќе мандати е многу висок, што се потврди и од емпириското истражување (средна оценка 4,96).

Самодовербата и емоционалната самосвест е силно изразена кај директорите со три и повеќе мандати (максимална средна оценка 5,00 за двете емоционални компоненти). Нешто пониска е оценката за прецизната самопроценка која изнесува 4,88.

Графикон 36. Степен на развиеност на самосвест кај училишните директори со три и повеќе мандати (средна оценка 4,96)



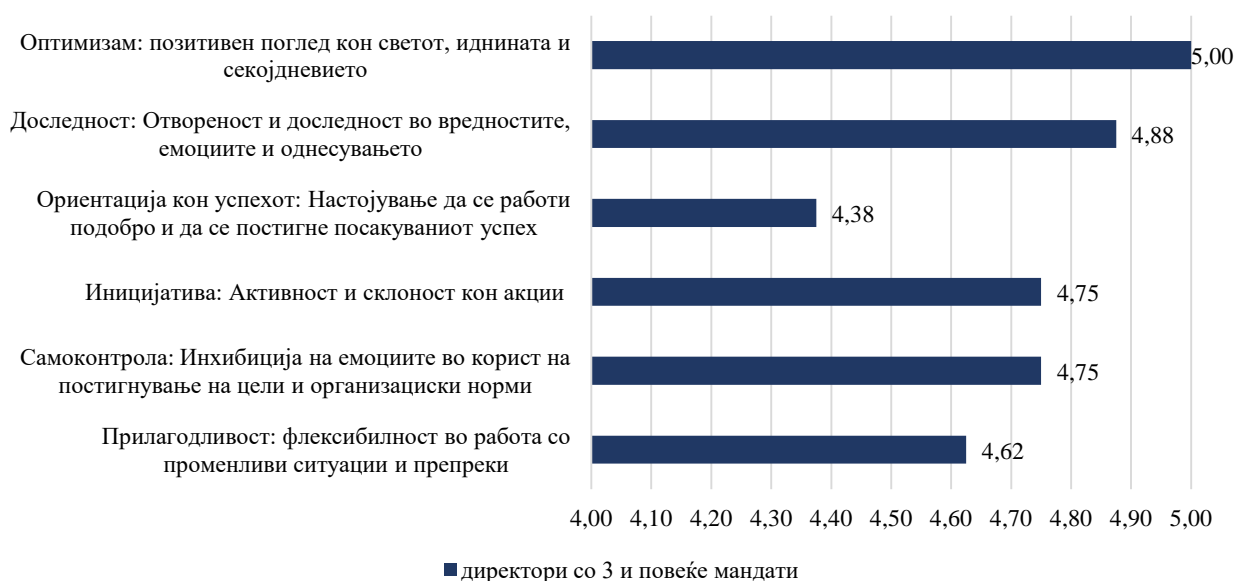
Резултатите од емпириското истражување, како и личните сознанија и сознанијата добиени преку истражување на бројна стручна и научна литература, со сигурност ја потврдуваат Поединечна хипотеза 3.1. која гласи: *Ако преку соодветна програма за напредна обука за директор-советник за развивање на неговата*

самосвест (емоционална самосвест, прецизна самопроценка и самодоверба), тогаш директорот-ментор ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и сопствените професионални искуства ќе ги пренесуваат на други директори.

Кај директорите со три и повеќе мандати исто така е многу висок и степен на развиеност на умешност за управување со сопствените емоции (средна оценка 4,73).

Оваа целна група директори поседуваат највисок степен на оптимизам (средна оценка 5,00), како и висок степен на доследност (средна оценка 4,88). Наспроти сите други високо развиени емоционални карактеристики, кај оваа група директори помалку е развиена ориентацијата кон успех (средна оценка 4,38). Ова најверојатно се должи на самоувереноста на директорот дека успехот е веќе постигнат како и поради инертноста која се појавила по долгото практикување на функцијата училишен директор.

Графикон 37. Степен на развиеност на умешност за управување со сопствените емоции кај училишните директори со три и повеќе мандати (средна оценка 4,73)



Емпириски добиените резултати од истражувањето и теориските сознанија добиени од бројна стручна литература го потврдуваат доказот на Поединечна хипотеза 3.2. која гласи: *Ако преку соодветна програма за напредна обука за директор-советник за развивање на неговата умешност за управување со сопствените емоции (прилагодливост, самоконтрола, иницијатива, ориентираност кон успех, доследност и оптимизам), тогаш директорот-ментор ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и сопствените професионални искуства ќе ги пренесуваат на други директори.*

Степен на развиеност на социјална свест кај училишните директори со три и повеќе мандати според исказите на оваа целна група испитанци е изразито висок

(средна оценка 4,84). Овие директори поседуваат највисок степен на емпатија (средна оценка 5,00), но и изразена свест за училиштето како организациски систем. Тие умеат да ги следат и проценуваат политичките односи во училишната заедница.

Графикон 38. Степен на развиеност на социјална свест кај училишните директори со три и повеќе мандати (средна оценка 4,84)



Тргувајќи од емпириски добиените резултати што се однесуваат на степенот на развиеност на социјална свест кај училишните директори со три и повеќе мандати, како и од теориски добиените сознанија истражувајќи бројна стручна и научна литература, со сигурност се потврдува претходно поставената Поединечна хипотеза 3.3, која гласи: *Ако преку соодветна програма за напредна обука за директор-советник за развивање на неговата социјална свест (емпатија, услужливост, свесност за организацијата), тогаш директорот-ментор ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и сопствените професионални искуства ќе ги пренесуваат на други директори.*

Во однос на степен на развиеност на меѓучовечки односи, училишните директори со три и повеќе мандати поседуваат високи емоционални компетенции (средна оценка 4,86). Особено им е развиена компетентноста за градење на тимови за создавање на заедничка визија и синергија во училиштето, како и моќта за убедување на другите (средни оценки 5,00 за овие две емоционални компетенции).

Оваа група директори најниско ја оцениле компетенцијата усовршување на другите луѓе, иако средната оценка е висока и изнесува 4,63.

Графикон 39. Степен на развиеност на меѓучовечки односи кај училишните директори со три и повеќе мандати (средна оценка 4,86)



Поаѓајќи од претходно анализираните резултати од емпириското истражување, како и од теориските сознанија во областа на управување со интерперсоналните односи како компонента на емоционалната инетлигенција, делумно се потврдува претходно поставената Поединечна хипотеза 4.4. која гласи: *Ако преку соодветна програма за напредна обука за директор-советник за развивање на неговата способност за развивање на меѓучовечките односи (инспиративност, иницијативност, усовршување на другите, катализатор на промени, управување со проблемите, тимска работа), тогаш директорот-ментор ќе стекне подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и сопствените професионални искуства ќе ги пренесуваат на други директори.*

Со доказот на поединечните хипотези 4.1., 4.2., 4.3. и 4.4. се потврдува и доказот на Посебната хипотеза 3 која гласи: **Ако се воспостави функционален модел на емоционално интелигентен директор на училиште преку соодветна програма за напредна обука за директор-советник, тогаш директорите на училиштата ќе стекнуваат подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето и сопствените професионални искуства ќе ги пренесуваат на други директори.**

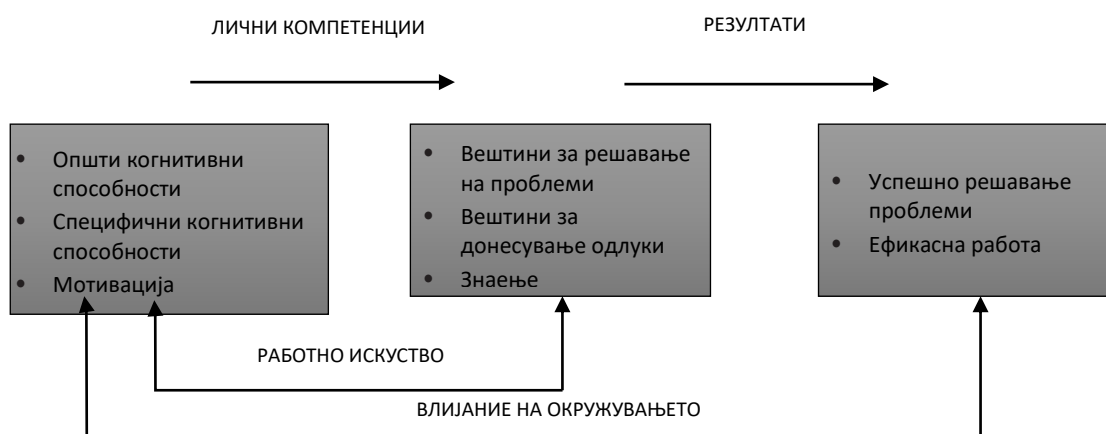
По докажувањето на посебните хипотези 1, 2 и 3 поставени претходно, со сигурност се докажува и точноста на поставената Генерална хипотеза која гласи: *Ако се воспостави функционален модел на емоционално интелигентен директор на училиште преку соодветни програми за професионален развој, тогаш директорите на училиштата ќе стекнуваат подобри стручни компетенции што ќе ги имплементираат во практиката во функција на подобрување на работата на училиштето.*

15. МОДЕЛИ НА СТРУЧНО УСОВРШУВАЊЕ НА ДИРЕКТОРИТЕ НА УЧИЛИШТАТА

Во литературата посветена на професионалниот развој на директорите на училиштата наоѓаме низа различни дефиниции за *моделот на професионален развој*. Значајна теоретска анализа на моделот на професионален развој на директорите на училиштата беше разработена од М. Д. Мамфорд и сор. (2000). Според авторите¹⁹⁷, градењето на нивниот предлог-модел директно дејствува група дефинирани компоненти кои во текот на процесот на усовршување се испреплетуваат и се надградуваат (шема 1):

- компетенции на училишниот директор кои ќе се стекнат и подобрат,
- особините на личноста на лидерот,
- претходното работно искуство,
- влијание на окружувањето,
- конечните резултати од професионалниот развој.

Шема 1. Модел на развој на вештини за водење на училишна установа



Извор: Mumford i dr., (2000). *Leadership skills: Conclusions and future directions*, *Leadership Quarterly*, 11 (1), London: SAGE, str. 162.

Целта на стручното усовршување е да се подобрат оние компетенции на директорат, со кои училишните директори подоцна ќе можат ефикасно да ја извршуваат својата работа. Во овој контекст, водителите и организаторите треба да имаат предвид дека учесниците се разликуваат во нивните општи и когнитивни способности, мотивацијата за работа на личен професионален развој и претходното работно искуство кое директно влијае на индивидуалните особини на учесникот и брзината на прифаќање на нови знаења и компетенции за време на процесот на стручно оспособување. Влијанието на окружувањето врз учесниците пред и за време на процесот е компонента која ги спојува сите компоненти на прикажаниот модел и игра важна улога во постигнувањето на конечните резултати од стручното оспособување на училишните директори.

¹⁹⁷ Mumford i dr., (2000). *Leadership skills: Conclusions and future directions*, *Leadership Quarterly*, 11 (1), London: SAGE, str. 162

15.1. МОДЕЛИ НА СТРУЧНО УСОВРШУВАЊЕ НА УЧИЛИШНИТЕ ДИРЕКТОРИ ВО ОДНОС НА ИСКУСТВОТО ВО УЛОГА НА ДИРЕКТОР

Моделите на стручното усовршување на директорите на средните училишта во однос на работното искуство на директорот во практиката во повеќето од западните земји можат да се поделат на групи на модели кои се посветени на кандидатите за идни директори (стручно оспособување), на директорите-почетници, на директорите во првите години мандати и на директорите со повеќегодишно раководно искуство. Заедничката карактеристика на сите модели на стручно усовршување и усовршување на директорите е нивната целесообразност насочена кон целта која сака да се постигне. Теориската анализа на карактеристичните модели укажува на желбата на организаторите, најчесто на државата, за обучување на нови директори и за постојано усовршување на постојните, со цел да се здобијат како што е можно поголем број на квалификувани директори способни да одговорат на предизвиците на сегашното време и адаптирање на школскиот систем во реална животна средина, кои би можеле брзо да се променат јас ја формирам својата работна околина, но и создавам нови услови за работа во современото училиште што учи.¹⁹⁸

Според F. M. Hess (2003), во практиката има повеќе различни организациски модели¹⁹⁹ за стручно оспособување и усовршување на училишните директори определени според барањата на кандидатите кои се уште не станале директори (pre-service requirements) и оние кои се затекнати во функцијата директор (in-service requirements) кои имаат обврска за стручно усовршување, на пр. поради обновување лиценца и слично.

Најзастапени се моделите на јасна концепција и содржини (*pure service-learning courses*), поврзани со стручно усовршување во кои содржините на кандидатите главно се пренесуваат со стандардни методи и начини на работа, а тежината на работата на стручните семинари се темели на поврзување на искуствениот знаење на слушателите низ дефинираните модули и планирана содржини. Овие модели се најзастапени во работата со училишните директори кои имаат повеќегодишно искуство во менаџирањето.

Другата категорија на модели содржински ги обработува основните компетенциски содржини и е наменета за директори-почетници (*based service-learning courses*), каде што се забележува *трендот на модуларен пристап на работата со привремено менторско водење*.²⁰⁰

Сите постоечки модели се подложени на стручни и научни евалуации, се менуваат и усовршуваат. Покрај наведените модели, секако треба да се напоменат и моделите на постдипломски студии на училишен менаџмент, каде секоја академска заедница организира на соодветен начин определен модел на стручно усовршување на директорите.²⁰¹

¹⁹⁸ Pashiaridis, P. (2010). State of the Art in School Leadership- From Characteristics to Competences: School Leadership for learning. PLA: Cyprus, October 2010. Report, p.18

¹⁹⁹ Hess, F. M. (2003). A license to lead? A new leadership agenda for America's Schools. Washington DC: Progressive Policy Institute

²⁰⁰ Mazzeo, C. (2003). Improving teaching and learning by improving school leadership. Washington, D.C.: National Governors Association Center for Best Practices

²⁰¹ Markowitz, A. H. (2010). US Perspective on Leadership Development. New Jersey: College of Saint Elizabeth

16. ХИПОТЕТИЧКИ МОДЕЛ НА СТЕКНУВАЊЕ НА СТРУЧНИ КОМПЕТЕНЦИИ ВО КАРИЕРНИОТ РАЗВОЈ НА ДИРЕКТОРИТЕ НА УЧИЛИШТАТА

Во изградбата на хипотетичкиот модел на стручното усовршување на директорите на основните и средните училишта во Република Македонија се користат резултатите од позитивните искуства на одредени земји во осмислување и практичното спроведување на одредени модели, прикажани во теорискиот дел од книгата. Притоа беа анализирани само оние модели или делови од модели кои во својот развој и практична примена имале сличен контекст и проблематика со нашата просветна реалност. Посебно внимание е посветено на оние клучни елементи на забележаните модели кои се препознатливи и можно применливи во нашите услови за директорите на училиштата.

Уважувајќи ги позитивните практични достигнувања на трансформациското лидерство како актуелен светски модел на стручни усовршувања на училишните директори, кој во изминативе години се спроведува во нашата земја, при изработка на хипотетички модел за идните задолжителни стручни усовршувања на директорите на училиштата во Р. Македонија, земени се теоретски и практични познавања на оние автори кои критички пристапија кон анализата на овој модел и укажуваа на некои негови недостатоци и можни опасности. Така, при утврдувањето на конечниот содржин и дидактичкото моделирање на предложениот модел, се разгледани и некои други, прифатливи приоди во содржината планирање на стручните усовршувања на директорите на училиштата, со оглед на фактот дека во Македонија се уште не постојат јасно дефинирани директивните компетентни профили / стандарди, ниту пак јасно искажани цели за тоа каков училишен директор сакаме да имаме (иако согласно Законот за обука и испит на директор на основно училиште, средно училиште, ученички дом и отворен граѓански универзитет за доживотно учење се донесени и соодветни документи – Програма за обука и испит на директори на основни и средни училишта и Програма за напредна обука на директори дадени во продолжение на трудот).

16.1. ПОСТОЈНА ПРОГРАМА ЗА ОБУКА И ИСПИТ НА УЧИЛИШНИ ДИРЕКТОРИ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Врз основа на член 3 став 1 од Законот за обука и испит на директор на основно училиште, средно училиште, ученички дом и отворен граѓански универзитет за доживотно учење („Службен весник на Република Македонија“ бр. 10/15, 145/15 и 192/15), министерот за образование и наука, во декември 2015 година донесе *Програма за обука и испит на директори на основни и средни училишта*.²⁰²

Со оваа програма се пропишуваат содржините на модулите според кои кандидатите за директори на основни и средни училишта, ученички домови и отворени

²⁰² ПРОГРАМА ЗА ОБУКА И ИСПИТ НА ДИРЕКТОРИ НА ОСНОВНИ И СРЕДНИ УЧИЛИШТА
Службен весник на РМ, бр. 219 од 14.12.2015 година

граѓански универзитети за доживотно учење следат обуката, и тоа:

1. **Примена на информатичко-компјутерска технологија при менаџирање во образованието:**
 - Управување со документи,
 - Обработка на текст, табеларни прикази,
 - Работа со бази на податоци,
 - Презентации,
 - Информации и комуникации и
 - Образовни апликации.

2. **Теорија на организација:**
 - Теорија на организација,
 - Менаџмент и водство,
 - Клима и култура,
 - Мотивирање на вработените,
 - Соработка со родителите и заедницата,
 - Меѓуетничка интеграција во образованието и
 - Интегрирање на заштитата на животната средина во воспитно-образовниот процес.

3. **Луѓето во организацијата:**
 - Луѓето во организацијата,
 - Комуникации,
 - Состаноци,
 - Односи со јавноста,
 - Справување со конфликти и
 - Тимска работа.

4. **Директорот како педагошки раководител:**
 - Директорот како педагошки раководител,
 - Планирање и одлучување,
 - Професионален и кариерен развој на наставниците,
 - Обезбедување развој (иновација и промени),
 - Обезбедување на квалитет во училиштето и
 - Реституцијата како модел на педагошка комуникација.

5. **Финансии:**
 - Финансирање во образованието,
 - Основни финансиски извештаи,
 - Принципи на сметководство и финансиски менаџмент,
 - Финансии во јавните набавки (правила, закони, принципи и изработка на модел - јавна набавка),
 - Претприемништво – (играње улога на претприемачи, креатори на идеи, креатори на новитети, како за наставниот кадар така и за учениците) и
 - Извори на дополнително финансирање.

6. Законодавство:

- Правни аспекти во раководењето со училиштето,
- Правни акти (поим, видови, процедури на донесување и сл.),
- Анализа на колективни договори од областа на образованието, Законот за работните односи, Законот за административните службеници, Законот за вработените во јавниот сектор и подзаконски акти,
- Анализа на Законот за основното образование и Законот за средното образование, со подзаконските акти,
- Анализа на Законот за ученичкиот стандард и Правилникот за начинот и постапката за прием на ученици во јавните ученички домови, и други подзаконски акти,
- Анализа на Законот за отворените граѓански универзитети за доживотно учење и подзаконските акти и
- Анализа на подзаконските акти поврзани со реализација на државната матура.

16.2. ПОСТОЈНА ПРОГРАМА ЗА НАПРЕДНА ОБУКА НА УЧИЛИШНИ ДИРЕКТОРИ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Врз основа на член 22 став 4 од Законот за обука и испит на директор на основно училиште, средно училиште, ученички дом и отворен граѓански универзитет за доживотно учење („Службен весник на Република Македонија“ бр. 10/15, 145/15 и 192/15), министерот за образование и наука, донесе *Програма за напредна обука на директори*.²⁰³

Со оваа програма се пропишуваат темите од содржината на напредната обука на директорите на основни и средни училишта, ученички домови и отворени граѓански универзитети за доживотно учење, и тоа:

1. Водство:

- Стратешко водство,
- Училишна клима и училишна култура,
- Визионерство,
- Соработка во и надвор од училиштето и
- Разбирање на социјалниот и културниот контекст.

2. Раководење со човечките ресурси:

- Комуникација и комуникациски вештини,
- Односи со јавноста,
- Тим и тимска работа,
- Интеркултурно разбирање,
- Професионален и кариерен развој,
- Мотивација,
- Организациона структура,
- Работно воведување и
- Селекција, вработување и менторирање на вработени.

3. Педагошко раководење на училиштето:

²⁰³ ПРОГРАМА ЗА НАПРЕДНА ОБУКА НА ДИРЕКТОРИ Службен весник на РМ, бр. 219 од 14.12.2015

- Планирање (визија и мисија),
- Поддршка на наставата и учењето,
- Евалуација и самоевалуација,
- Обезбедување на квалитет и развој (иновација и промени) и
- Создавање на здрава и безбедна средина за учење и развој на ученикот.

4. Финансиско раководење:

- Раководење со финансиските ресурси и
- Раководење со материјалните ресурси.

5. Законско и административно работење на училиштето:

- Примена на законски и подзаконски акти,
- Изработка и примена на интерни акти и документација,
- Раководење со административните процеси и
- Примена на информациските системи во училиштето.

16.3. ХИПОТЕТИЧКИ МОДЕЛ НА ПРОГРАМА ЗА ОБУКА НА УЧИЛИШНИ ДИРЕКТОРИ

Како можни теоретски предлози во конструкцијата на **првата фаза** на предложениот модел како најсоодветни се дел од Шведскиот модел на стручното оспособување на идни директори²⁰⁴, делови од Кипарскиот модел на стручното усовршување на директорите на почетокот на мандатот,²⁰⁵ како и дел од моделот кој се имплементира последните години во САД во Колеџот на Св. Елизабет во сојузната држава Њу Џерси,²⁰⁶ кои исто така се однесуваат на стручното усовршување на директорите на почетокот на мандатот. Како што е наведено, првите два споменати модели во земјите на потекло се однесуваат само на кандидатите за директорите и на директорите на почетокот на мандатот кои претходно работела во школскиот систем како заменици директори. Исто така, значајно е да се спомене и фактот дека сите забележани модели, кои служеле како теориски предлог во конструкцијата на првата фаза на нашиот модел, во светот имаат вградена поддршка на менторско водење на директорите низ целиот процес на стручно оспособување и првично усовршување на директорите,²⁰⁷ што кај нас не е случај. Затоа и некои делови од значајни модели на менторско водење,²⁰⁸ се адаптирани кон нашите услови и како такви се вградени во првата фаза од предложениот модел. Како теориска поддршка во конструкцијата на првата фаза на предложениот модел, се донесоа констатации и сфаќања изведени по спроведените истражувања за потребите на директорите на училиштата во Р.Македонија (особено во делот на социо-емоционалните компетенции) на почетокот

²⁰⁴ Johansson, O. (2010). School Leadership for Learning: Goals of the National School Leadership Training Programme in Sweden. PLA, Cyprus, October 2010. Report

²⁰⁵ Kythreotis, A. (2010). The Initial Training Programmes for Newly Promoted School Principals in Primary and Secondary Schools in Cyprus: School Leadership for Learning. PLA, Cyprus, October 2010. Report

²⁰⁶ Markowitz, A. H. (2010). US Perspective on Leadership Development. New Jersey: College of Saint Elizabeth

²⁰⁷ Roberts, B. (2007). The useful elements of pre-principalship preparation, School of Education. Hamilton: University of Waikato, New Zealand

²⁰⁸ Klaseen, N., Clutterbuck, D. (2003). Implementing Mentoring Schemes. Oxford: B. Heinemann

на мандатот (Vrgoč i suradnici, 2002; Burcar 2005; MZOŠ, 2005). Имајќи ги во предвид резултатите од истражувањето во оваа докторска дисертација, може да се заклучи дека стручното оспособување на идни директори во Република Македонија е една од поголемите нерешени проблеми во нашата земја во однос на стекнување на основни менаџерски компетенции, но и социо-емоционални компетенции. Освен тоа, евидентно е и недостатокот на менторско водење во системот на стручното усовршување на директорите на средните училишта во нас.

Во конструкцијата на **втората фаза** на предложениот модел, кој се однесува на стручно усовршување и понатамошен професионален развој на директорите на училиштата со повеќегодишно директорско искуство, како дел од теоретски предлог беа анализирани и применетите делови од некои постојни модели поврзани со стручно усовршување за времетраење на службата (за стручно усовршување), за директорот со нешто помалку години раководство, сметано како *компензациско стручно усовршување* и *континуирано професионално усовршување* (CPD), за сите директори со повеќегодишно искуство, што е организациски во врска со прашањето на понатамошниот професионален развој на училишните директори.

Како можни теоретски предлози во конструкцијата на втората фаза на предложениот модел, најприфатливи беа дел од британскиот модел NPQICL на стручно усовршување на директорите со искуство,²⁰⁹ австрискиот модел на задолжително стручно оспособување и усовршување²¹⁰ и Холандскиот модел на модуларно стручно усовршување.²¹¹ При конструкцијата на втората фаза на предложениот модел, беа земени во вид и резултатите добиени од емпириското истражување спроведени во оваа докторска дисертација за искажаните потреби на анкетираниите училишни директори за развој на основните социо-емоционални и стручни компетенции што се од суштинско значење за одредување на програми за стручно усовршување во областа на менаџирањето и водењето со училиштето.

Една од задачите на оваа докторска дисертација беше, врз основа на емпириско истражување, да се применат оние резултати и сознанија кои би можеле да придонесат во креирање на нов модел на професионален развој на училишните директори во Р.Македонија. Врз основа на компарацијата на моделот што денес постои во нашата земја во однос на самопроценката на корисноста на овој модел (во рамките на функциите на водење и менаџирање) и постојните модели во развиените земји и земјите во земји со историско сличен образовна историјат, како и степенот на мотивација на директорите за учество на определени форми на стручно оспособување, како и на искажаната потреба за воведување на менторство, се пристапи кон креирање на тристепен модел на професионален развој на училишните директори во Р.Македонија.

Имајќи ги предвид овие сознанија и познавајќи ги постоечките практични проблеми во областа на училишниот менаџмент и организацијата на одредени модели на професионален развој и обука на училишните директори на основните и средните училишта од други земји, изградбата на хипотетичкиот модел го зеде предвид следново:

- На самиот почеток на мандатот, директорите на основните и средните училишта во Република Македонија, во замена за стручните менаџерски искуства за директорување што не ги поседуваат во задоволителна мера, треба да се обезбеди

²⁰⁹ Достапен на www.nationalcollege.org.Uk преземени: 12 јануари 2019

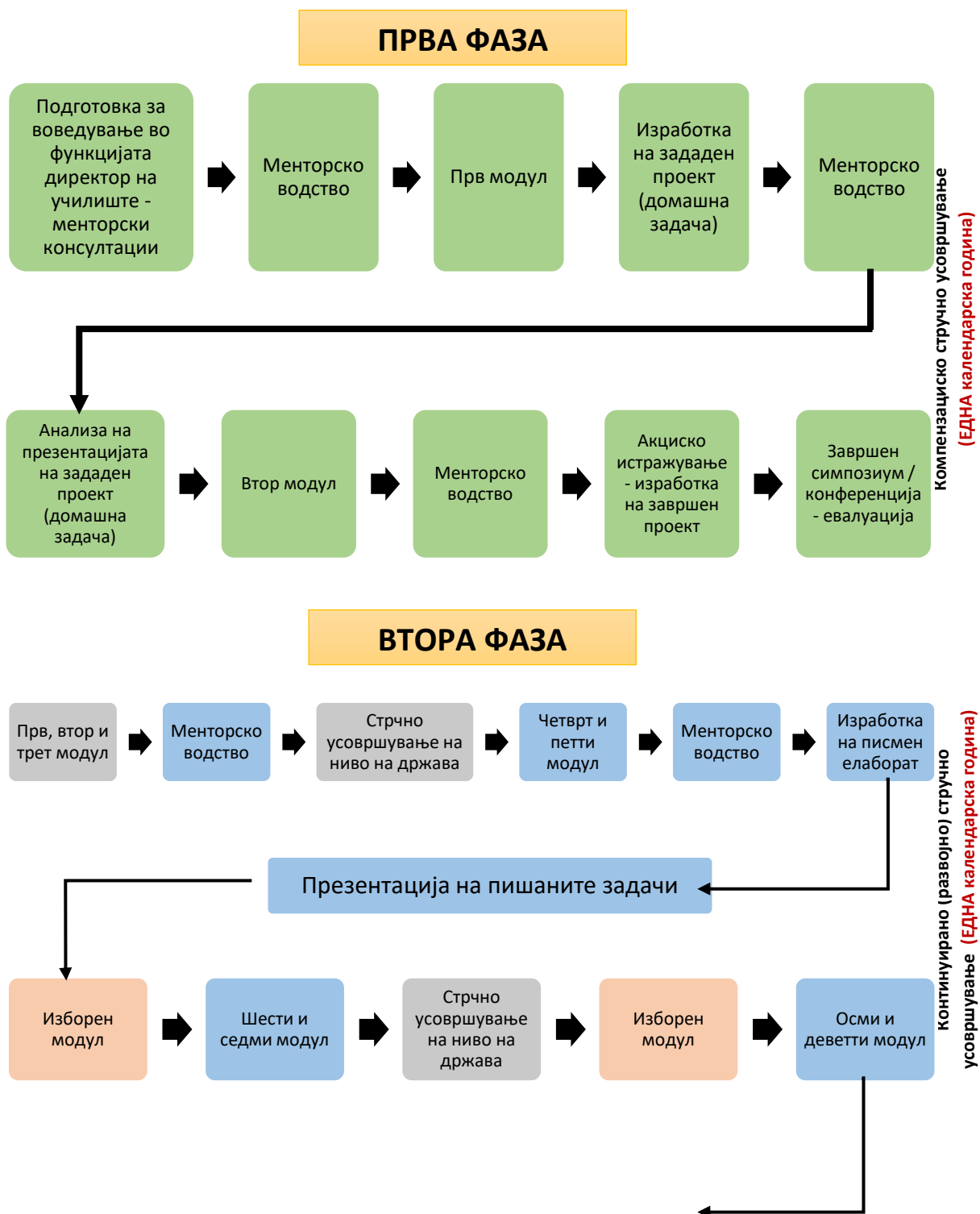
²¹⁰ Schratz, M., Petzold K. (2007). Improving School Leadership Country, Backgro- und Report for Austria. Innsbruck: Department of Teacher Education and School Research, University of Innsbruck

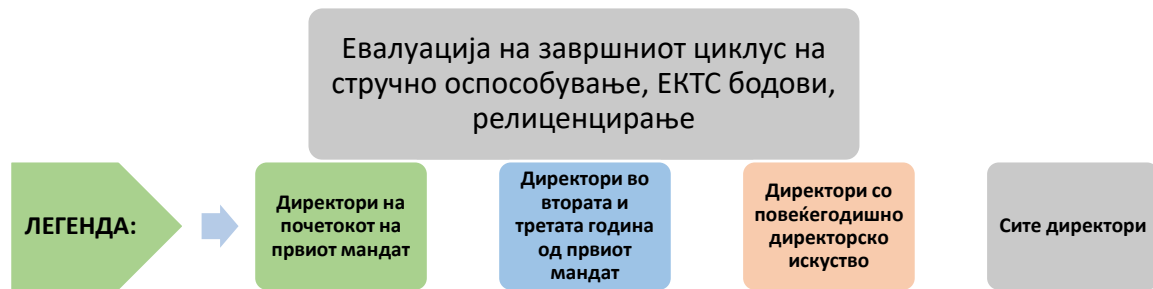
²¹¹ Grot, D. (2004). Towards Outcomes Based Secondary School Management. Amsterdam: Nederlandse School voor Onderwijsmanagement

пристап до таков модел на професионален развој кој ќе ги стекне во најкраток можеен рок потребните почетни менаџерски способности. Притоа, треба да се земе предвид фактот дека испитуваните директори (повеќе од 90%???) кои претходно го поминале иницијални обуки за директори на почетокот или пред превземање на функцијата директори, проценуваат дека воведувањето на менторството би било исклучително корисно во процесот на професионален развој на директорот

- Пред почетокот на првиот циклус во почетната (иницијална) обука во моделот на професионален развој на директорите, на почетокот на мандатот неопходно е да се именува **ментор** кој во текот на траењето на првата фаза од професионалниот развој ќе ја следи работата на директорот – почетник.
- Во структурата на должностите на директорот, неопходно е да се обезбеди време за неговиот професионален развој
- Според ова емпириско истражување постоечкиот модел на професионален развој за директорите на основните и средните училишта во Република Македонија се прифатливи и корисни и затоа претставуваат основа за креирање на нов предложен модел на професионален развој на училишен директор
- Директорите со подолгогодишно искуство немаат исти образовни потреби како директорите со помалку од една???? година раководно искуство. Според ова емпириско истражување, **претходното работно искуство во улогата на директор е значаен индикатор во проценката на развојот на менаџерските компетенции, па затоа во предложениот модел се предвидени одреден број различни семинари / обуки за професионален развој за овие две групи директори???????**.
- определувањето и редоследот на професионалните / стручни теми (содржината на професионалниот развој) на предложениот модел во голема мера резултат на ова емпириско истражување, а се однесуваат на добиената самопроценка на развојот на менаџерските компетенции на испитуваните директори.

Шема 2. ХИПОТЕТИЧКИ МОДЕЛ на професионален развој на училишните директори





16.3.1. Структура на првата фаза на хипотетички модел на стручно усовршување на директорите на училиштата во Р.Македонија

Во првата фаза од предложениот модел на професионален развој на директорите на средните училишта во управувањето со училиштата ќе учествуваат само директорите кои се на почетокот на мандатот.

Оваа фаза трае една година и ја има следната структура:

1. Континуирано менторско водење

Пред да влезат во процесот на професионален развој (стручна обука), на директорите - почетници ќе им бидат назначени ментори, директори со долгогодишно искуство. Пожелно е менторот да дојде од истиот тип средно училиште и истиот град како директор - почетник, за да може во секое време да му биде на располагање на директорот – почетник.²¹² Прашањето за официјално назначување ментор на Република Македонија може да се реши на два начина:

- со назначување на еден од постојните назначени раководители на локалната самоуправа или координатори на директорите на училиштата на локално ниво кои повеќе години дејствуваат неформално како ментори во Република Македонија, или
- со воспоставување на постојана професионална соработка со Државниот испитен центар, како единствена институција во нашата земја која организира професионална обука за директори на училишта, од една страна и идните именувани директори - ментори од друга страна. Менторот на почетокот на процесот на професионален развој на директорот – почетник ќе има за задача да ги трасира начиниот на работа на директорот - почетник и постепено да ги развива директорските компетенции во областа на менаџирање со вработените и управувањето со институцијата.²¹³ По завршувањето на првиот модул од страна на директорот-почетник, задачата на менторот ќе биде да му помогне на директорот-почетник во процесот на определување и пишување на дадената домашна задача (семинарски труд или истражувачки проект). По завршувањето на вториот модул, менторот заедно со директорот-почетник ќе извршат евалуација на успешноста на процесот на воведување на новиот директор и ќе му помага на директорот во изработката на зададена писмена работа на тема од областа на училишниот менаџмент. Во текот на целата прва година на мандатот на новиот директор, менторот постојано ќе го следи и ќе му помага на новиот директор во својата работа.

²¹² Lovely, S. (2004). Staffing the principalship, finding, coaching and mentoring school

²¹³ Blackman, M. C., Fenwick, L. T. (2000). The principalship: Looking for Leader in a Time of Change. Education Week, 19 (29), Bethesda, Editorial Projects in Education, str. 46 – 68

2. Активно учество на директорот – почетник во работата на двата модули

За директорите на почетокот на мандатот, во една календарска година ќе се организира стручна обука во два дефинирани модули:

❖ Прв модул: Вовед во училишен менаџмент

На два дводневни семинари во временско растојание од еден месец, директорите ќе стекнат основни компетенции во областа на менаџирање на училишна институција. Со демонстрација на структурата на училишниот систем и задачите на директорот, кои мора да бидат во согласност со важечката правна легислатива, ќе се обработуваат теми од од пошироко познавање на законодавството, на пример, применливоста на специфичните закони во секојдневната работа на училиштето, познавањето на училишната документација и поголемо познавање на законските прописи, на пр. законите за образование во основното и средното образование, државните педагошки стандард за основно и средно образование, Законот за работни односи, но исто така и запознавање со цела низа други важни закони и прописи поврзани со училишната работа и индивидуалните права на поединци (наставници и учениците), правата на детето, обезбедувањето на безбедни услови за работа и престој во училишната средина и слично.

Во првиот воведен модул, признати теоретичари од областа на училишниот менаџмент, како и искусни практичари, ќе им укажат на новите директори на вообичаените грешки направени од страна на директорите на почетокот на нивните должности, како и на поважните проблеми со кои се соочуваат во првите години на мандатот. Во овој модул, директорите, исто така, ќе се здобијат и со основни познавања од целите на менаџментот и знаења и вештини од познавањето на принципите на системот на менаџмент. Содржински, модулот завршува со стекнување на вештини за евалуација како основа за понатамошен развој на училиштето. На крајот на семинарот/обуката, секој директор има задача да направи личен проект во областа на менаџментот во училишната институција.

❖ Втор модул: Вовед во процесите на менаџмент и водство

На два дводневни семинари, директорите ќе стекнат компетенции во областа на менаџирање со човечките ресурси и контрола на квалитетот на наставниот процес. Тие ќе развијат способност за проценување и расудување, да креираат визија за училиштето, креирање на акциони планови и да планираат подобрување на училишната работа. Во овој модул, посебен акцент е ставен на прашања поврзани со прашањата за однесување на учениците и улогата на директор во конфликтни ситуации. Овие компетенции се стекнуваат преку развивање на комуникациски вештини, доминантна тема на овој модул. По завршувањето на семинарите / обуките, директорите, врз основа на дадено акцино истражување во нивното училиште, подготвуваат елаборација за нивната улога во остварувањето на визијата на училиштето. После позитивните оценки на менторот, активностите на директорот на семинарите за професионален развој и позитивно оценетите писмени задачи (два зададени проекти), новите директори можат да стекнат доволен број на ЕКТС кредити за добивање на првата лиценца.

16.3.2. Структура на втората фаза на хипотетички модел на стручно усовршување на директорите на училиштата во Р.Македонија

Во втората фаза на предложениот модел на стручна обука (професионален развој) на директорите на училишта во управувањето со училиштата, ќе присуствуваат директорите во втората и третата година од првиот директорски мандат директорите со повеќегодишно директорско искуство. Некои делови од предложениот модел за професионален тренинг се организираат за двете групи на директори, на пример, првите три задолжителни модули за сите директори на училиштата, без оглед на нивното работно искуство и по една стручна конференција на државно ниво кој ќе се одржува еднаш годишно. Сепак, некои делови од предложениот модел се прилагодени само на работата на директор со помалку години искуство на оваа функција (*in-service training*). За нив, во некои фази на професионалната обука, се задржува моделот на менторско водство, додека менаџерите со подолгогодишно искуство ќе имаат стручно оспособување поврзано со нивниот понатамошен професионален развој.

При конструкцијата на оваа фаза од хипотетичкиот модел, се почитуваат резултатите од истражувањето во 2008 година во неколку федерални држави на САД,²¹⁴ според кои *на организаторите на стручното оспособување / професионален развој укажуваат на повнимателно формирање на групи учесници во семинарот според нивното работно искуство и претходно знаење, бидејќи потребите на учесниците се разликуваат од планираните*. Така, директорите со повеќегодишно работно искуство во еден двогодишен циклус на стручно усовршување / професионален развој ќе имаат можност да работат во три задолжителните модули (но не и во истата група со директорите со прв мандат) и да изберат два модули од листата на изборни модули по желба. И едните и другите ќе имаат обврска да учествуваат на национална стручна конференција, која ќе се организира еднаш годишно.

1. Активно учество во работата на повеќедневен стручен собир на државно ниво (еднаш годишно)

Резултатите од емпириското истражување покажаа дека моделот на стручното усовршување на сите директори на средните училишта на државно ниво се уште е исклучително интересен и потребен. Прифаќајќи ги овие резултати, овој најстар модел на стручно усовршување на директорите на училиштата кај нас останува да остане составен дел од предложениот систем на професионални усовршувања, првенствено поради рангираните потребите на директорите за едногодишно стручен собир, без оглед на годините на искуството на директорите. Планирани се и формално-содржински промени на овој модел во однос на досегашната ситуација. Поради воведување на модулarno стручно усовршување за сите директори, се покажа дека традиционалните „работилници“ на овие стручни собири станаа излишни, поради ненамерно повторување на содржините од други модели на стручни усовршувања, како и поради масовноста и неможноста за учество на сите, или на повеќето директори на семинарите. Исто така се ограничува времето на настапи за предавачи до најмногу еден час, а почитувајќи ги мислењата и предлозите на директорите според резултатите на ова емпириско истражување, бројот на избрани слушатели кои доаѓаат од редовите на искусни директори со теми од презентација на добри практики, ќе се зголеми во

²¹⁴ Clarke, S. (2008). The Five Models of Professional Development. ICT Action Research. New York: Crown Press, p. 232-256

однос на другите предавачи.

4. Активно учество во работата на девет задолжителни модули

За директорите во втората и третата година од првичниот директорски мандат во предложениот модел ќе се организираат двегодишна стручна усовршување и преку девет дефинирани модули:

❖ Прв модул: Стратешки менаџмент во образованието

Во дводневен семинар на директорите на стручни и научни предавања и на методот на искусствено учење ќе се стекнат со вештини за управување со училиштето, со теоретски објаснувања и усвојување на клучните стратешки поими, како што се стратешкиот менаџмент, лидерство, менаџмент, образовниот менаџмент и слично, да се запознаат со класичните и современите стратегии на лидерство во училиштата, како и за повеќе важни модели на стратешко менаџирање. На крајот на работа во овој модул, директорите ќе стекнат компетенции за анализа на околината во контекст на стратешкиот менаџмент.

❖ Втор модул: Водење на воспитно-образовни установи

Модулот е замислен како дводневен, а директорите ќе добијат компетенции на водење на воспитно-образовни институции преку стручни и научни предавања и метод на искусствено учење.

Во организациски смисла ќе се води сметка за претходно формирање на групите на учесници на семинарите, како во работењето на овие модули директорите не би биле на исто ниво со директорите кои имаат помалку години директорски искуства. Работата со оваа група на директори во сите модули се темели пред се на методите на искусствено учење. Во текот на втората година стручното усовршување на директорите по слободен избор можат да избираат уште два од останатите шест модули, на кои се задолжени активно да учествуваат.

За овие директорите е задолжителен и дводневен стручен собир на државно ниво кој се организира еднаш годишно за сите директорите на училиштата. По завршениот двагодишен циклус на стручно усовршување, директорите ја повторуваат процедура и избираат изборни модули кои се сметаат за најпотребни за лично постојано стручно усовршување. На крајот на двегодишниот циклус на втората фаза на моделот на обуки за стручно усовршување на директорите на училиштата, се врши евалуација на циклусот, а директорите им се доделени соодветните ЕКТС-бодови кои ќе бидат неопходни за понатамошна ресертификација.

Модулите треба да се креираат согласно потребите на училишните директори. Емпириското истражување покажа дека новите директори на почетокот од својот прв мандат имаат најголема потреба од стекнување на поголеми вештини и знаења од ефективно лидерство, менаџирање со човечките ресурси, комуникациски вештини, администрирање и законодавство и донесување одлуки, а помалку од претприемачко лидерство и кризен менаџмент.

Слични потреби за дополнително професионално усовршување имаат и директорите со повеќе мандати.

Генерално, од Табела 20 може да се заклучи дека и покрај поминатите иницијални обуки за училишни директори, кај сите целни групи директори се јавува потребата за дополнително стручно усовршување во сите области на училишниот менаџмент.

Табела 20. Потреба на училишните директори за дополнително стручно усовршување

	Дали се потребни знаења и вештини:	директор со прв мандат	директор со повеќе мандати	Вкупно
1	а) Ефективно лидерство	4,96	4,98	4,97
2	м) Менаџирање со човечките ресурси	4,98	4,94	4,97
3	е) Комуникациски вештини	4,98	4,90	4,95
4	л) Администрирање и законодавство	4,98	4,88	4,95
5	к) Управување со материјално-финансиски ресурси во училиштето	4,97	4,85	4,93
6	г) Донесување одлуки	4,95	4,88	4,93
7	с) Тимска работа	4,88	4,98	4,91
8	б) Инструкциско лидерство (директорот како педагошки раководител)	4,87	4,94	4,89
9	д) Менаџирање со проекти	4,86	4,85	4,86
10	ф) Емоционално интелегентно лидерство	4,82	4,94	4,86
11	h) Менаџирање на конфликти	4,84	3,85*	4,53
12	н) Друго (евалуација на работата на училиштето)	4,63	3,96*	4,44
13	ј) Претприемачко лидерство	4,34*	4,21	4,30
14	и) Кризен менаџмент	4,37*	3,31*	4,03

Во однос на потребата за професионален развој и стекнување и развивање на социо-емоционалните компетенции како важен предуслов за успешно водење на училишната заедница, директорите во најголем број имаат потреба за јакнење на емоционалната самосвест (93%), ориентација кон успехот (90% од испитаниците), иницирање или менаџирање со промените (89%), како и во делот на усовршување на вработените за подобрување на нивните перформанси (89%). Од Табела 21 може да се заклучи дека скоро во сите области на социо-емоционалните карактеристики

училишните директори имаат неопходна потреба од понатамошно стручно оспособување и усовршување, што мора да се земе предвид при креирање на содржините на модулите за професионален развој на директорите на училиштата.

Табела 21. Потреба од дополнителни обуки за стекнување на социо-емоционални компетенции на директорот на училиште

Емоционални карактеристики на директорот на училиште	2=да	%	1=делумно	%2	0=не	%3	Средна оценка
Емоционална самосвест: препознавање на сопствените емоции и нивниот ефект	139	93%	11	7%	0	0%	1,93
Ориентација кон успехот: Настојување да се работи подобро и да се постигне посакуваниот успех	135	90%	15	10%	0	0%	1,90
Катализатор на промени: иницирање или управување со промените	134	89%	16	11%	0	0%	1,89
Усовршување на другите луѓе: помош на вработените за подобрување на работата	133	89%	17	11%	0	0%	1,89
Инспирација: инспирирање и водење на вработените во организацијата	122	81%	28	19%	0	0%	1,81
Прецизна самопроценка: познавање на сопствените сили и ограничувања	112	75%	38	25%	0	0%	1,75
Управување со проблеми: решавање на интрAPERсонални конфликти	112	75%	34	23%	4	3%	1,72
Самоверба: чувствување на сопствените вредности и способности.	94	63%	56	37%	0	0%	1,63
Услужливост: Препознавање и задоволување на потребите на вработените и клиентите	89	59%	61	41%	0	0%	1,59
Самоконтрола: Инхибиција на емоциите во корист на постигнување на цели и организациски норми	78	52%	72	48%	0	0%	1,52
Доследност: Отвореност и доследност во вредностите, емоциите и однесувањето	78	52%	72	48%	0	0%	1,52
Прилагодливост: флексибилност во работа со променливи ситуации и препреки	69	46%	81	54%	0	0%	1,46
Оптимизам: позитивен поглед кон светот, иднината и секојдневието	69	46%	81	54%	0	0%	1,46
Иницијатива: Активност и склоност кон акции	56	37%	94	63%	0	0%	1,37

Емпатија: Разбирање на другите и активно интересирање за нивните проблеми. Способност за препознавање и сочувствување со емоциите кои другите ги чувствуваат	55	37%	93	62%	2	1%	1,35
Впечаток: другите да се согласат со иницијативата	64	43%	74	49%	12	8%	1,35
Свесност за организацијата: Набљудување на политичките односи во организацијата	38	25%	103	69%	9	6%	1,19
Тимска работа: градење на однос за создавање на заедничка визија и синергија	32	21%	106	71%	12	8%	1,13

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Оваа докторска дисертација има за цел да ја истражи емоционалната интелигенција како фактор за стекнување соодветни стручни компетенции во кариерниот развој на директорите на училиштата. Добиените резултати од емпириското истражување, но и од истражувањето на бројната литература во ова подрачје, доведоа до низа откритија кои можат значително да придонесат за понатамошен развој на моделите на стручното усовршување на директорите на средните училишта во Република Македонија во сферата на училишниот менаџмент со цел подобрување на квалитетот на директната работа на училишните директори.

Со теориската анализа на проблемското подрачје и емпириското истражување со цел евалуација на постојниот модел на стручно усовршувања на директорите на училиштата во нашата земја, се дојде до значајни сознанија кои овозможуваат да се направат релевантни заклучоци, чии резултати може да се изнесат во форма на предлози, сугестии, тврдења и решенија за успешно (ре)дизајнирање на задолжителните обуки на директорите на средните училишта во Република Македонија.

Врз основа на теоретската анализа се дојде до релевантни заклучоци за трендовите на унапредување на стручното усовршување на директорите, обединување на постојните модели од аспект на работното искуство на училишниот директор со цел стручно усовршување на директорите на основните и средните училишта. Притоа, како најважни и најприсутни се истакнаа моделите на стручноусовршување чија цел е да се произведат трансакциски и трансформациски директор и директорот кој раководи „така да служи со срцето и умот“. Во таа насока, училишниот директор мора да поседува социо-емоционални компетенции, односно емоционална интелигенција.

Во светски размери најзастапени се два најпрестижните модели на стручно усовршување, менторско водење и моделот на модуларно стручно усовршување, а врз

основа на работно искуство на директорите, постојните модели се обединети во три основни групи: модели кои се спроведуваат пред преземање на функцијата директор (стручно усовршување), во првите години на мандатот (воведување) и за време на траење на функцијата (континуирано, односно развојно стручно усовршување).

Теориското и емпириското истражување спроведено во изработката на оваа докторска дисертација ќе придонесе и за подобро разбирање на основните поими поврзани со стручното усовршување на директорите на основните и средните училишта во училишното управување.

Резултатите од истражувањето може да помогнат во практичното поставување на нов систем на модели за стручно усовршување на директорите на средните училишта во Р.Македонија во училишниот менаџмент. Најголемо подобрување се очекува во делот на стручното усовршување што се однесува на новите директорите и практичното користење на првиот чекор на предложениот хипотетички модел, во кој, во замена за непостоењето на стручното усовршување на директорите пред нивното стапување во функција, отвора можност за систематски и потемелен влез во улогата училишен директор. Со тоа би се направил голем напредок во областа на стручното усовршување на директорите на почетокот на нивното работење. Резултатите од истражувањето исто така укажуваат на потребата од проектирање на специфичен систем на модел на стручно усовршување на директорите на училиштата со оглед на претходните менаџерски искуства на директорите, што како практика беше искористено и презентирano со практичното користење на втората етапа на предложената хипотетичка модел.

Уште повеќе, истражувањето покажа дека успешните директори поседуваат изразена емоционална интелигенција. Тоа го препознаваат и директорите вклучени во емпириското истражување и со своите одговори покажуваат висок процент на потреба за развивање и јакнење на сопствените социо-емоционални компетенции.

Проектирањето на подобрување на квалитетот на стручното усовршување на директорите на средните училишта во Р.Македонија во делот на училишен менаџмент е еден од клучните критериуми за научната вредност на новите сознанија добиени од ова истражување, кое преку практична примена на теориските проекции и практична примена на предложениот модел на стручно оспособување и усовршување на училишните директори, значи и научна верификација на предложениот модел и, последователно, да придонесе за професионален развој на директорите на основните и средните училишта и за поквалитетно менаџирање, водење и раководење со училиштето.

БИБЛИОГРАФИЈА

- Adair, J. (2006). *Not Bosses But Leaders*. London: Kogan Page.
- Adair, J. (2007). *Develop your leadership skills*. London: Kogan Page.
- Adair, J. (2007). *Leadership for Innovation*. London: Kogan Page.
- Adams, J. D. (1986). *Transforming Leadership*. Alexandria, VA: Miles River Press. *Administrative Science Quarterly*, 45, 187-231.
- Ainoia, J. (2011). What Are the Different Types of Professional Training and Development? Dostapno: www.wisegeek.com
- Al-Gasim, S. S. (1991). The relationship between principal leader behavior and middle school climate in Hail District, Saudi Arabia . Unpublished dissertation.
- Alimo-Metcalfe, B. (1998). *Effective Leadership*. Local Government Management Board, London.
- Amabile, T. (1988). The intrinsic motivation principle of creativity. In Staw, B. and Cummings, L.L.(Eds.), *Research in Organizational Behavior, Volume 10*. Greenwich, CT: JAI Press.
- American Association of Colleges for Teacher Education. (2001, March). PK-12 educational leadership and administration (white paper). Washington, DC.
- Anderson, D. P. (1964). *Organizational Climate of Elementary Schools*. Minneapolis: Educational Research and Development Council.
- Anderson, M., E. (1991). Principals: How to Train, Recruit, Select, Induct, and Evaluate Leaders for America's Schools. Eugene: University of Oregon, Eric Clearinhouse on Educational Management, ED 337 843.

- Andrilović, V., Čudina, M. (1985). *Osnove opće i razvojne psihologije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Appleberry, J. B., & Hoy, W. K. (1969). The pupil control ideology of professional personnel in 'open' and 'closed' elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 5, 74-85.
- Aquino, G. (1985). *Educational Administration*. Quezon City: Rex Printing.
- Argyris, C. (1958). The organization: What makes it healthy? *Harvard Business Review*, March-April, 107-116.
- Ashforth, B. (1985). Climate formation: Issues and extensions. *Academy of Management Review*, 10, 837-847.
- Bachman, W. (1988). Nice guys finish first: A SYMLOG analysis of U.S. Naval commands. In Polley, R.B. et al. (Eds.), *The SYMLOG practitioner: Applications of small group research*. NY: Praeger.
- Bahtijarević-Šiber, F. (1991). *Organizacijska teorija*. Zagreb: Informator.
- Bahtijarević-Šiber, F. (2000). *Management ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden marketing.
- Bahtijarević-Šiber, F., Sikavica, P., Pološki-Vokić, N. (2008). *Temelji menadžerstva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bailey, S. S. (1988). The relationship between leadership styles of high school principals and school climate as perceived by teachers. Unpublished dissertation.
- Bal, J., Jong, J. (2007). *Improving School Leadership*. Report for the Netherlands: OECD Review Background.
- Bancroft, R. M. (1986). *Principal's leadership style and school climate*. Unpublished dissertation.
- Barbuto, J. E. (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: a test of antecedents. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11 (4), London, Sage, str. 26 – 40.
- Barnes, K. M. (1994). *The organizational health of middle schools, trust, and decision participation*. Unpublished dissertation. Rutgers University.
- Barnet, B. (1994). Power Enlightenment and Quality Evaluation. *European Journal of Education*, 29 (2), Oxford, Wiley, str. 165 – 179.
- Barnett, B. G., Basom, M. R., Yerkes, D. M., & Norris, C. J. (2000). Cohorts in educational leadership programs: Benefits, difficulties, and the potential for developing school leaders. *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 255-282.
- Barnett, K., McCormick, J., Conners, R. (2000). Leadership behavior of secondary school principals, teacher outcomes and school culture, a Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, Sydney, 4.-7. 12. 2000.
- Barnett, K., McCormick, J., Conners, R. (2001). Transformational Leadership in Schools Panacea, Placebo or Problem? *Journal of Educational Administration*, 39 (1), Bradford, Emerald, str. 24 – 46.
- Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (Eds.). *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2000b). Presentation at Linkage Emotional Intelligence Conference, London, May 18.

- Barrick, M.R. and Mount, M.K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44.
- Barrick, M.R., Mount, M.K., and Strauss, J.P. (1993). Conscientiousness and performance of sales representatives: Test of the mediating effects of goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 78.
- Barsade, S & Gibson, D. E. (1998). Group emotion: A view from the top and bottom. In Barsade, S. G. & Ward, A. J. et al. (2000). To Your Heart's Content: A mode of affective diversity in top management teams. *Administrative Science Quarterly*, 45, 802-836.
- Bartel, C. & Saavedra, R. (2000). The collective construction of work group moods.
- Bass B.M. and Avolio B.J. (1994). Shatter the glass ceiling: why women may make better managers. *Human Resources Management*, 33(4), 549-560.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M. (1990). Bass and Stodgill's Handbook of Leadership Theory, Research and Managerial Applications. New York: The Free Press
- Bass, B.M. (1997). The ethics of transformational leadership. KLSP: Transformational Leadership, Working Papers. Dostapno: www.academy.umd.edu
- Bates, A. W. (1999). *Managing Technological Change: Strategies for College and University Leaders*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baugh, D. F. (2003). "The school-based administrative internship: Requirements and student expectations." *Connections*, (4), 7-12.
- Baum, H. S. (1992). Mentoring, Narcisistic Fantasies and Oedipal realities. *Human Relations*, 45, London, Sage, str. 1137 – 1159.
- Bebek, B. (2005). *Integrativno vodstvo – Leadership*. Zagreb: Sinergija.
- Beck, L. G., Murphy, J. (1993). *Understanding the Principalsip: Metaphorical Themes*. New York: Teachers College Press.
- Bedein, A. G., Gluck, W. F. (1983). *Management*. Chicago: The Dryden Press series in management.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1987). *Leaders: Strategies for Taking Charge*. New York: Harper & Rowe.
- Bennis, W. (1989). *On Becoming A Leader*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing, Inc.
- Bennis, W. G. (1969). *Organization Development: Its Nature, Origins and Prospects*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Bezinović, P. (ur.), (2010). *Samovrednovanje škola – prva iskustva u osnovnim školama*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zgrebu.
- Birnbaum, R. (1992). *How Academic Leadership Works: Understanding Success and Failure in the College Presidency*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bishop, H., & Dagley, D. (1991). The relationship between leadership behavior or principals and organizational climate within selected middle school. Unpublished dissertation.

- Blackman, M. C., Fenwick, L. T. (2000). The principalship: Looking for Leader in a Time of Change. *Education Week*, 19 (29), Bethesda, Editorial Projects in Education, str. 46 – 68.
- Blake, R. R. & McCause, A. A. (1991) *Leadership Dilemmas – Grid Solutions*. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid*, Houston: Gulf Publishing. Blake,
- Blatt, D. A. (2002). A Study to Determine the Relationship Between the Leadership Styles of Career Technical Directors and School Climate as Perceived by Teachers. Unpublished dissertation, West Virginia University.
- Block, P. (1993). *Stewardship: Choosing Service Over Self-Interest*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Blok, W.H. (2010). School Leadership for Learning: The Roles and Purposes of School Leaders in Netherlands. PLA: Cyprus, 18.– 21. October, 2010. Report.
- Bolam, R. (2000). Emerging Policy Trends: some implications for CPD, *Journal of In- Service Education*, 26 (2), London, TEG, str. 267 – 280.
- Bolam, R. (2008). Professional Learning Communities and Teachers’ Professional Development, in *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Toronto: Springer.
- Bolitho, R., Milović, S. (2010). Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj, u Zborniku radova “Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj“. Zagreb: AZOO, str. 5 – 7.
- Bolitho, R., Wright, T. (2007). *Trainer Development*. London: Lighting Source
- Bolivano, J.W. (2007). The Role Of The Principal In The Change Process: The Road To Inclusion. Disertacija, str.16 i 17. University of Pitsburg.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: John Wiley and Sons.
- Bolman, L. G., Deal, T. E. (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boston: Division Research, Harvard Business School.
- Bottoms, G., & O’Neill, K. (2001). Preparing a new breed of school principals: It’s time for action. Atlanta: Southern Regional Education Board.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. (1999). The financial impact of competencies in leadership and management of consulting firms. Department of Organizational Behavior Working Paper, Case Western Reserve University, Cleveland.
- Boyatzis, R. and Burrus, J.A. (1995). The heart of human resource development: Counseling competencies. Unpublished manuscript.
- Boyatzis, R., Goleman, D., and Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On and J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bredeson, P. V. (2004.). *Creating Spaces for Professional Learning In Pluralistic Societies: Leadership and Architecture For Professional Development*. Madison: University of Wisconsin – Madison

- Bridges, E. & Hallinger, P. (1993). Problem-based learning in medical and managerial education. In P. Hallinger, K. Leithwood, & J. Murphy (Eds.), *Cognitive perspectives on educational leadership* (253-267). New York: Teachers College Press.
- Brody, N. (2000). History of theories and measurement of intelligence (pp. 16-33). In R.J. Sternberg (ed.). *Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brothers, L. (1989). A biological perspective on empathy. *American Journal of Psychiatry*, 146 (1), 10-19.
- Browne-Ferrigno, T. & Muth, R. (2001, November). Issues related to the effects of cohorts on learners. Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Cincinnati, OH.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Burbach, M. E. (2004). Testing the relationship between emotional intelligence and full-range leadership as moderated by cognitive style and self-concept. Unpublished dissertation, University of Nebraska, Lincoln.
- Burcar, Ž. (2005). *Prijedlog programa edukacije ravnatelja*. Zagreb: Zavod za školstvo RH.
- Burcar, Ž. (2005). Utjecaj nekih elemenata sustava i nekih procesa na kvalitetu u osnovnoj školi. Prikaz istraživanja na stručnom skupu ravnatelja osnovnih škola RH, Šibenik, 23. svibnja 2005.
- Burcar, Ž. (2010). *Uloga ravnatelja i njezino ostvarivanje u hrvatskom školstvu*. Doktorski rad. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: SAGE
- Bush, T. Coleman, M. (2000). *Leadership and Strategic Management in Education*. London: SAGE.
- Bush, T. West-Bumham, J. (1994). *The Principles of Educational Management* Harlow: Longman.
- Bush, T., Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management and Administration*, 30 (4), London: SAGE, str. 417 – 430.
- Bush, T., Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London, SAGE.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Mahwah, NJ: Lawrence J. Erlbaum, Associates Publishers.
- Byrne, J. C. (2004). The role of emotional intelligence in predicting leadership and related work behavior. Unpublished dissertation, Stevens Institute of Technology.
- Byron, K. L. (2003). Are better managers better at 'reading' others? Testing the claim that emotional intelligence predicts managerial performance. Unpublished dissertation, Georgia State University.
- Caldwell, B. (2006). *Re-imagining Educational Leadership*. London: SAGE.
- Caldwell, B., Spinks, J. (2008). *Raising the Stakes: From Improvement to Transformation in the Reform Schools*. London: Routledge.

- Campbell, C. and Wilson, G. K. (1995). *Death of a Paradigm; The End of Whitehall?* Oxford: Blackwell.
- Capra, F. (1986). *Vrijeme preokreta*. Zagreb: Globus.
- Carmin, C. (1988). Issues in Research on Mentoring: Definitional and Methodological. *International Journal of Mentoring*, 2 (2), Manchester, Training Pre- ss Releases, str. 9 – 13.
- Caruso, D.R., & Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager* . San Francisco: Jossey-Bass.
- Catholic Health Association (1994). *Transformational leadership for the healing ministry: Competencies for the future*. St. Louis, MO: Catholic Health Association of the United States.
- Cattell, R., B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, London, Psychology press, str. 245 – 276.
- Čeniček, L., Tot, T. (2004). Otkrivanja novih struktura i ponašanja u organizacijama, u Zborniku radova “Na putu ka dobu znanja“. Novi Sad: Fakultet za menadžment, str. 147 – 157.
- Certo, C. S., Certo, S. T. (2008). *Moderni menadžment*. Zagreb: Mate
- Chang, D. (1990). A study of teacher commitment and performance in the public junior high schools of Taiwan . Unpublished dissertation.
- Chapman, E., O’Neil, L. (2003). *Vodstvo*. Zagreb: Mate.
- Chapman, L., West-Burnham, J. (2007). The comprehensive ideal - excellence or equity? *CSCS Journal*, 17, (3), London, Spring, str. 15-16.
- Cheng, Y., C. (2008). *New Learning and School Leadership: Paradigm Shift Towards the Third Wave*, in *Leadership for Learning*. International Perspectives: Sense Publishers.
- Cherniss, C. and Adler, M. (2000). *Promoting Emotional Intelligence in Organizations*. Alexandria, Virginia: ASTD.
- Childers, J. H., & Fairman, M. (1985). Organizational health: School counselor as facilitator. *Planning and Changing*, 16, 161-166.
- Chin, R. (1971). *Sistemski i razvojni modeli u praksi reforme*. U: *INDOK-BILTEN IP /III* Rijeka: Zavod za industrijsku pedagogiju. (umnoženo), str. 40-60
- Churchman, C. W. (1984). *Natural Resources Administration, Introducing a New Methodology for Management Development*. Colorado: Press Boulder.
- Clark, E. & Fairman, M. (1983). Organizational health: A significant force in planned change. *NASSP Bulletin*, 67, 108-113.
- Clark, S. N., Clark, D. C. (2002). *Making Leadership for Learning the Top Priority*. *Middle School Journal*, 34, (2,) Chapel Hill, Journals Department, University of North Carolina Press, str. 50-55.
- Clarke, J. W. and Associates. (1997). *Report on emotional intelligence*.
- Clarke, S. (2008). *The Five Models of Professional Development*. ICT Action Research. New York: Crown Press.

- Coffin, G. A., (1997). The impact of district conditions on principals' experientially acquired professional learning (Doctoral dissertation, University of Toronto, Canada, 1999). Dissertation Abstracts International, 59/06, 1844.
- Cohen, C. and Freiman, A. (2001). Catalog and Guide to Federal Funding Sources for Professional Development in Education. Washington, DC: The Finance Project.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). Metode istraživanja u obrazovanju. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Conger, J. A., Kanungo, R. A., & Associates (1988). *Charismatic Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cooley, V. E., Shen, J. (2000). Factors influencing applying for urban principalship, *Education and Urban Society*, 2, (.4), Bradford, Emerald, str. 443–454.
- Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ*. New York: Berkley Publishing Group.
- Covey, S. R. (1991). *Principle-Centered Leadership*. New York: Summit Books.
- Copland, M. A. (1999). Problem-based learning, problem-framing ability and the principal selves of prospective school principals (Doctoral dissertation, Stanford University, 1999). Dissertation Abstracts International, 60/08, 2750.
- Cox, P.L. (2001). Transformational leadership: a success story at Cornell University: ATEM/aappa coference. Dostupno: www.anu.edu.au
- Cranston, N., Ehrich, L., Reugebrink, M. (2004). Overcoming Sleeplessness: Role and Workload of Secondary School Principals in Queensland. *International Journal of Leadership in Education*, 7 (3), London, Routledge, str. 225 – 242.
- Crant, J.M. (1995). The proactive personality scale and objective job performance among real estate agents. *Journal of Applied Psychology*, 80.
- Cuthbert, R. (1984). The Management Process, E324 Management in Post Compulsory Education. Buckingham: The Open University Press.
- D. Carver and T. J. Sergiovanni (Eds.), *Organizations and human behavior*. New York: McGraw-Hill.
- D. Gruenfeld et al. (Eds.), *Research on Managing Groups and Teams*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Dalin, P. (1998). School Development theories and strategies. London: Cassel.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt.
- Daresh, J. (2003). What it means to be a principal: Your guide to leadership. Los Angeles: Thousand Oaks.
- Daresh, J. C. (2001). Leaders helping leaders: A practical guide to administrative mentoring. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Daresh, J. C., Dunlap, K., Ganter, M. W., Hvizdak, M. (1998). View from the Field: The Principal's Perspective on Effective School Leadership Characteristics. EDRS Price MF01, EDRS Speeches/meeting papers. Dostupno: www.telusplanet.net

- Darling-Hammond L., Hightower, A., Husbands, J., LaFors, J., Young, V., Christopher, C. (2005). *Instructional Systemic Change: The Story of San Diego's Reform*. Lanham, MD: ScarecrowEducation.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M.T. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Los Angeles: Palo Alto
- Daus, C. S., and Ashkanasy, N. M. (2003), Will the real emotional intelligence please stand up? On deconstructing the emotional intelligence "debate". <http://siop.org/tip/Oct03/16daus.htm> (visited January 12, 2019)
- Davies, B. (2007). *Developing sustainable leadership*. London: Paul Chapman
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R.D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). Review of research. School leadership study. *Developing successful principals*. Palo Alto: Stanford Educational Leadership Institute.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D. (2005). *Developing successful principals. School leadership study*. Los Angeles: Palo Alto.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers – The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2005). The changing learning needs of heads. Building and sustaining effectiveness, in Harris, A. (Eds.) (2005). *Effective Leadership for School Improvement*, New York: Routledge Falmer, str. 27 – 52.
- Day, C., Leithwood, K. (2007). Building and sustaining successful principalship: Key themes. *Successful Leadership in Times of Change*, Toronto: Springer, str. 171 – 188
- de Fries, M.F.R. (1997). The leadership mystique. In K. Grint (ed.) *Leadership: classical, contemporary and critical approaches*. Oxford: O.U.P.
- Deal, T. D., Peterson, K. D. (1998). *Shaping School culture: The Heart of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delanshere, G. Petrovsky, A. (1994). Capturing Teacher Knowledge: Performance Assessment. *Educational Researcher*, 23, Washington DC, AREA, str. 11–18.
- Dembowski, F. L. (1998). The Assessment of Management Policies and Practices in School Districts. Conference paper, EDRS Price MF01/PC01. Devos, G., Tuytens, M. (2006). *Improving School Leadership*. University Gent: Department of Educational Studies.
- DePree, M. (1989). *Leadership is an Art*. New York: Dell Publishing.
- Di Paola, M. F., Hoy, W. K. (2008). *Principals Improving Instruction: Supervision, Evaluation and Professional Development*. Bruges: Center for European Education, Pearson.
- Dominguez-Cruz, G. (2003). Relationship of leadership orientations to emotional intelligence of public elementary, intermediate and high school principals in Puerto Rico. Unpublished dissertation, Downing College.
- Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrbarsko: Naklada Slap.

- Domović, V. (2009). Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika – međunarodna iskustva i domaće potrebe, ishodi učenja u obrazovanju učitelja i nastavnika: cjeloživotna perspektiva. Zagreb: Projekt NZZ – IUOUN, 24. 4. 2009. Radni materijal.
- Domović, V., Oldroy, D. (2005). Teacher Education in Croatia and other European Countries. Zagreb: MZOŠ.
- Dostupno: www.desgriffin.com/leadership/transformation.htm
- Dragojević, Z., Marković, R. (2009). Mentorstvo. Dostupno: www.specijalist.hr
- Drake, T., Roe, W. (2003). The principalship. Columbus: Merrill Prentice Hall
- Drandić, B. (ur.), (1993). Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb: Znamen.
- Drucker, P. (1954). *The Practice of Management*. New York: Harper & Rowe. Drucker, P. F. (1994). The Age of social transformation. *The Atlantic Monthly*, 274 (5), 53-80.
- Dunklee, D. R. (2000). If You Want To Lead, Not Just Manage: A Primer for Principals. Los Angeles : Corwin Press.
- Duvekot, R., Konrad J. (2007). Towards a Transnational concept of valuing lifelong learning: Some Practical Reflections on Developing Theory. Dostupno na www.leeds.ac.uk/educol/documents/166725.htm
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B.J., & Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 45(4), 735-744.
- Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Phi Delta Kappan*, 64 (4), 4-11.
- Educational Research Service. (2000). The principal, keystone of a high-achieving school: Attracting and keeping the leaders we need. Arlington, VA: Author.
- Edwards, A. (2005). Let's get beyond community and practice: The many meanings of learning by participating. *The Curriculum Journal*, 16 (1), London, Routledge, str. 49 – 65
- Ekvall, G (1987). The climate metaphor in organizational theory. In B. Bass & P. Drenth (Eds.) *Advances in organizational psychology*, 177-190. Beverly Hills, CA: Sage.
- Elmore, R. F. (2000, Winter). Building a New Structure for School Leadership. Washington, DC: The Albert Shanker Institute. Elmore, R., & Burney, D. (1999). Investing in teacher learning: Staff development and instructional improvement. In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Emmerling, R. J. & Goleman, D. (2003). Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstandings. *Issues in Emotional Intelligence*, 1(1). <http://www.eiconsortium.org>
- English, W. F. (ur.), (2006). Encyclopedia of Educational Leadership and Administration. Los Angeles: Thousand Oaks.
- Everard, B., Morris, G. (1990). Effective School Management. London: Paul Chapman
- Farkas, S., Johnson, J., Duffett, A., & Foleno, T. (2001). Trying to stay ahead of the game. Superintendents and principals talk about school leadership. New York: Public Agenda.
- Fenwick, L., Pierce, M. (2002). To train or educate: How should the next generation of principals be prepared? *The Principal Advisor*, 2 (1), str. 1-2. Dostupno: www.anu.edu.au

- Fidler, B. (1996). *Strategic Planning for School Improvement*. London: Pitman.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw Hill Fisher, J. L. (1994). Reflections on transformational leadership. *Educational Record*, pp 54-65.
- Filipović, R. (ur.), (1970). *Englesko hrvatsko – srpski rječnik*. Zagreb: Zora.
- Fitzpatrick, R. J. (2007). *Improving School Leadership - Country Background Report for Northern Ireland*. Dostupno: www.oecd.org/edu/scholleadership
- Fleishman, G. (1973). *Current developments in the study of leadership*. Carbondale, IL: South Illinois University Press.
- Fordham Institute. (May, 2003). *Better leaders for America's schools: A manifesto*. Washington, D. C.
- Forehand, G. & Gilmer, B. (1964). Environmental variation in the study of organizational behavior. *Psychological Bulletin*, 62, 361-382.
- Foster, R., Hilaire, B. (2003). Leadership for School Improvement: Pricipal's and Teacher's Perspectives. *International Journal of Leadership in Learning*, 29 (3), London, Routledge, str. 199 – 216.
- Franković, D., Pregrad Z., Šimleša, P. (ur.) (1963). *Enciklopedijski rječnik peda- gogije*. Zagreb: Matica Hrvatske.
- Fry, B., Bottoms, G., and O'Neill, K., 2005 *The Principal Internship: How Can We Get It Right?* Atlanta, GA: SREB.
- Fullan, M. (1997). *What's worth fighting for in the principalship*. Toronto: OP- STA
- Fullan, M. (2006). *Learning Places, a Field for Improving the Context of Scho- oling*. London: SAGE.
- Funda, D. (2007). Menadžment znanja u upravljanju školstvom, u Zborniku radova savjetovanja "Na putu ka dobu znanja." Novi Sad: Fakultet za menadžment, str. 284 – 306.
- Funda, D. (2008). *Potpuno upravljanje kvalitetom u obrazovanju*. Zagreb: Kigen.
- Fung, D. (ed.), (2002). *Communication and Sharing in Educational Administra- tion: The Dialogue Between Leading Chinese and Western Scholars at the Turn of the Century*. Shanghai: Educational Publishing House.
- Gantt, S. P., & Agazarian, Y. M. (2004). Systems-Centered Emotional Intelligence: Beyond Individual Systems to Organizational Systems. *Organizational Analysis*, 12(2), 147-170.
- Gardner, H. (1995). *Leading Minds: An Anatomy of Leadership*. New York: BasicBooks – Harper Collins Publishers.
- Gareth, M. (1998). *Images of Organizations*. Berkley: Berkeley University Press
- George, J. M. (1995). Leader positive mood and group performance: The case of customer service. *Journal of Applied Psychology*, 25(9), 778-794.
- George, J.M. and Bettenhausen, K. (1990). Understanding prosocial behavior, sales performance, and turnover: A group level analysis in a service context. *Journal of Applied Psychology*, 75, 698-709.
- Gibb, C. A. (1952) in G. Lindzey and E. Aronson (ed.) *Handbook of Social Psychology*. Addison-Wesley.

- Gibbons, T. C. (1987) Revisiting the question of born vs. made: Toward a theory of development of transformational leaders." Unpublished dissertation, Fielding Institute.
- Glasser, W. (1997). Rukovoditelj i teorija izbora. Varaždin: Varaždinska poslov- na škola.
- Glasser, W. (2001). Kvalitetna škola. Zagreb: Alineja.
- Goldring, E. & Sims, P. (2005). Modeling creative and courageous school leadership through district-community-university partnerships. *Educational Policy*, 19, 1, 223-249.
- Goldring, E., Sims, P. (2005). Modeling creative and courageous school leadership through district-community-university partnerships. *Educational Policy*, 19 (1), London, Routledge, str. 223 – 249.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998a). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998b). What makes a leader? *Harvard Business Review*, November-December.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March- April.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, Boston: Harvard Business School Press.
- Gonzalez, J., Waagenar R. (ur.), (2006). Tuning educational structures in Europe: Universities contribution to the Bologna process - an introduction. Socra- tes–Tempus
- Grahovac, V., Pavlinek, B. (2002). Englesko hrvatski i hrvatsko engleski rječnik. Zagreb: Školska knjiga.
- Granott, N. (1998). We learn, therefore we develop: Learning versus development — or developing learning? In M.C. Smith, & Thomas Pouchot (Eds.), *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Griffin, D. (2003). Des Griffin com.
- Grot, D. (2004). Towards Outcomes Based Secondary School Management. Amsterdam: Nederlandse School voor Onderwijsmanagement
- Haberberg, A., Rieple, A. (2008). *Strategic Management: Theory and Application*. Oxford: University Press.
- Hale, E. L., Moorman, H. N. (2003). *Preparing School Principals: A National Perspective on Policy and Program Innovations*. Washington D.C: Institute for Educational Leadership.
- Hale, E., & Moorman, H. (2003). *Preparing school leaders*. Washington, DC and Edwardsville, IL: Institute for Educational Leadership and the Illinois Education Research Council.
- Hall, J., Johnson, S., Wysocki, A., Kepner, K. (2002). *Transformational Leadership: Transformation of Managers and Associates*. Dostupno: www.edis.ifas.ufl.edu
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.

- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change reflection on the practice of instructional and transformational leadership. *Journal of Education*, 33 (3), Cambridge, Cambridge Press, str. 329 – 333.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership: How has the model evolved and what have we learned? Paper presented at the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157191.
- Hallinger, P., & McCary, C. E. (1992, March). Developing the strategic thinking of instructional leaders (Occasional Paper No. 13). Cambridge, MA: Harvard University, Graduate School of Education, The National Center for Educational Leadership.
- Hallinger, P., Heck, R.H. (1997). Exploring the Principals Contribution to School Effectiveness: 1980 – 1995 *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (4), London, Routledge, str. 1 – 35.
- Halpin A.W., & Winer B.J. (1957). A factorial study of the leader and behavior descriptions in R.M. Stogdill and A.E. Coons (ed.) *Leader behavior. Its description and measurement*. Columbus, OH: The Ohio State University Bureau of Business Research.
- Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1962). The organization climate of schools. Contract #SAE 543-8639. U. S. Office of Education, Research Project.
- Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). The organizational climate of schools. Chicago: The Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hargeaves, A. (1999). *Helping Participants Explore their Culture*. London: Paul Chapman.
- Hargrove, R. (2002). *Masterful Coaching*. San Francisco: Wiley Press
- Harold, B. (1998). Head' -ing into the future: the changing role of New Zealand principals, *International Journal of Educational Research*, 29, Wellington, El- sevier, str. 347–57.
- Hartley, M. C., & Hoy, W. K. (1972). Openness of school climate and alienation of high school students. *California Journal of Educational Research*, 23, 17-24.
- Hartman, M. (2010). *School Leadership for Learning: The Roles and Purposes of School Leaders in Austria*. PLA, Cyprus, 18. – 21. October, 2010. Report.
- Hatfield, E., Cacioppo, J.T., & Rapson, R.L. (1994). *Emotional contagion*. New York: Cambridge University Press.
- Hay, I. (2006). *Transformational Leadership: Characteristics and Criticisms*, School of Geography, Population and Environmental Management. Adelaide: Flinders University.
- Hay/McBer (2000). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness report by Hay McBer to the Department for Education and Employment*. Report prepared by Hay/McBer for the government of the United Kingdom. <http://www.dfee.gov.uk/teachingreforms/mcber/>
- Haygroup (2004). *Driving personal and professional development. Accreditation training*. Boston.
- Hayland, M. (2007). *Improving School Leadership, Background report Ireland*,
- Heller, R. (2003). *Priručnik za menadžere*. Zagreb: Profil.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1982). *Management of organizational behavior; utilizing human*

- resources. Eaglewood cliffs NJ: Prentice Hall
- Hess, F. M. (2003). *A license to lead? A new leadership agenda for America's Schools*. Washington DC: Progressive Policy Institute.
- Hess, F. M., (January, 2003). *A license to lead? A new leadership agenda for America's schools* (policy report). Washington, DC: Progressive Policy Institute.
- Hightower, A.M, and McLaughlin, M.W. (2002). *Traveling ideas: Knowledge management in San Diego City Schools*. Presentation at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Hitrec, S. (2005). *Potrebe za stručnim usavršavanjem ravnatelja. Konferenci- ja za ravnatelje srednjih škola RH, Opatija, 12. – 14. 05. 2005*. Radni materijal.
- Hitrec, S. (2007). *Potrebe ravnatelja za stručnim usavršavanjem. Stručni skup "Metode i oblici stručnog usavršavanja ravnatelja u Hrvatskoj"*, World Bank, Krk, 11. lipnja 2007. Radni materijal.
- Hitrec, S., Bilankov, M. (2005). *Komunikacija i stilovi upravljanja srednjoškolskih ravnatelja*. *Napredak*, 146 (2), Zagreb, HPKZ, str. 193 – 204.
- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C. i Benefield, P. (2003.) *Issues of Early Headship - problems and support strategies*. Nottingham: NCSL. dostupno na: www.ncsl.org.uk/researchpublications
- Hoevermeyer, V. A. (1993). *How Effective is Your Team? Training and Development*, 2, San Francisco, Wiley, str. 47 – 67.
- Holahan, C.K. and Sears, R.R. (1995). *The gifted group in later maturity*. Stanford: Stanford University Press.
- Holley, V. I. (1995). *Relationship of administrative style toward attitudes and implementation of arts education*. Unpublished dissertation.
- Holzbaur U. D. (2001). *Management*. Salzburg: Kichl.
- Hooper A., & Potter J. (1997). *The Business of Leadership*. London: Ashgate Publishing Co.
- Hopkins, D. (2007). *Vsaka šola, odlična šola: razumeti možnosti systemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-338.
- House, R.J. et al. (1988). Charismatic and non-charismatic leaders: Differences in behavior and effectiveness. In Conger, J.A. et al. (Eds.), *Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (2003). *Instructional leadership: A learning-centered guide*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. J. (2005). *Educational administration: Theory, research, and Practice, 7th edition*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. & Sabo, D. (1998). *Quality Middle Schools: Open and Healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. R. (1986). *School climate: A revision of the OCDQ*.

- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and nature of enabling school structure. *Educational Administration Quarterly*, 37, 296-321.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change*, Elementary Edition, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2005). Academic optimism of schools: A second-order confirmatory factor analysis. Unpublished.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hoy, W.K. & Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Hoyle, E., Wallace, M. (2005). *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*. London: SAGE
- Huber, S. G. (2004). *Preparing School Leaders for the 21 st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries*. London:
- Hughes, O. (2003). *Public Management and Administration*, Basingstoke: MacMillan
- Hungenaert, F. (2010). *School Leadership for Learning: The Roles and Purposes of School Leaders in Belgium – Flanders*. PLA: Cyprus, 18. – 21. October, 2010. Report.
- Hustler, D., McNamara, O., Jarvis, J., Londra, M., Campbell, A. (2003). *Teachers' Perceptions of Continuing Professional Development*. Manchester: Institute of Education Manchester Metropolitan University, Research Report 429.
- Jackson, B. L., & Kelley, C. (2002). Exceptional and innovative programs in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 192-212.
- Johansson, O. (2010). *School Leadership for Learning: Goals of the National School Leadership Training Programme in Sweden*. PLA, Cyprus, October 2010. Report.
- Johnson, D., Maclean, R. edit. (2008). *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Heidelberg: Springer.
- Jones, L. R., Thompson, F. (1999). *Public management*. Stamford: Institutional Renewal for the 21st Century.
- Jones, T. (2003). Continuing professional development in Wales: An entitlement for all. *Professional Development Today, Best Practice and Research*, 6 (1), Nottingham, National College for School Leadership, str. 35 – 42.
- Joyce, B., Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Judge, T.A., Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89 (5), Stanford, APS, str. 755 – 768.
- Jurić, V. (2004). *Pedagoški menadžment – refleksija opće ideje o upravljanju*. Pedagogijska istraživanja 1 (1), Zagreb: Školska knjiga, str. 137 – 147.
- Jurina, M. (1994) *Rukovođenje i organizacijsko ponašanje*. Zagreb: Ministarstvo unutarnjih poslova Republike
- Kaagan, S. (1998). Leadership development: the heart of the matter. *International Journal of Educational Management*. 12 (2), 74-81.

- Karstanje, P. (2007). Obuka trenera za školski menadžment u Hrvatskoj. Stručni skup „Metode i oblici stručnog usavršavanja ravnatelja u Hrvatskoj“, World Bank, Krk, 11. lipnja 2007. Radni materijal.
- Karstanje, P. (2007). Project: Educational Management Training Development, Kick-of workshop. Zagreb, 10. listopada 2007. Radni materijal.
- Karstanje, P. (2009). International Project Experience Record. Amsterdam: NSO
- Katz, D., & Kahn, R. (1978). *The Social Psychology of Organizations*. New York: John Wiley and Sons.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1952). Some recent findings in human relations research. In E. Swanson, T. Newcombe, and E. Hartley (eds.), *Readings in social psychology*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Kellow, M. (2003). Developing learning through network learning communities. *Professional Development Today, Best Practice and Research*, 6 (2), Nottingham, National College for School Leadership, str. 6 – 12.
- Kelner, S. P. & Rivers, C. A. & O'Connell, K. H. (1996). *Managerial Style as a Behavioral Predictor of Organizational Climate*. Boston: McBer & Company.
- Kenny, T. (1994). From Vision to Reality through Values. *Management Development Review*, 7 (3), Bradford, Emerald, str. 17 – 20.
- Kirkpatrick S.A., & Locke E.A. (1996). Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes. *Journal of Applied Psychology* 81(1), 36-51
- Klaić, B. (1986). Rječnik stranih riječi. Zagreb: Nakladni zavod MH.
- Klapan, A., Čavar, J., Živičić, M. (2007). Obrazovanje odraslih za ekonomiju znanja. U: Klapan, A., Matijević, M. (ur.). Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo, str. 95 – 102.
- Klasen, N., Clutterbuck, D. (2003). *Implementing Mentoring Schemes*. Oxford:
- Klippert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu*. Zagreb: Educa.
- Knapp, M. S., Copland & M. A., Talbert, J. E. (2003, February). *Leading for learning: Reflective tools for school and district leaders (research report)*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Knapp, M. S., Copland M. A., Talbert, J. E. (2003). *Leading for learning: Reflective tools for school and district leaders*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Kolb, D. A., & Boyatzis, R. E. (1999). “Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions.” In R. J. Sternberg, & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on Cognitive Learning and Thinking Styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kotter, J. (1995). *Leading Change—Why Transformation Efforts Fail*. Boston: Harvard Business Review, 15, str. 382 – 386.
- Kotter, J. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kotter, J., Cohen, D. (2002). *The Heart of Change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, W. K. (1987). Secondary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 31-48.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1987). *The Leadership Challenge*. London: Jossey-Bass.

- Kouzes, M., Posner, B. Z. (2007). *Leadership and Challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1993). *Credibility: How Leaders Gain and Lose It, Why People Demand It*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krajnc, A. (1984). Mentorij in mentorstvo. *Sodobna pedagogika*, 3 (3–4), Ljubljana, Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 133 – 141.
- Krzysztof, S. (ur.), (2007) *Modular Vocational Education and Training. Examples of good Practice in Europe*. Radom: Institute for Sustainable Technologies
- Kythreotis, A. (2010). *The Initial Training Programmes for Newly Promoted School Principals in Primary and Secondary Schools in Cyprus: School Leadership for Learning*. PLA, Cyprus, October 2010. Report.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Cambridge, MA: Perseus.
- Lashway, L. (July, 2003). Developing instructional leaders. ERIC Digest 160.
- Lave, J. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Law, S. Glover, D. (2000). *Educational Leadership and Learning. Practice, Policy and Research*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press
- Leadership Development for Schools*. Cork: University College Press
- Leban, W. V. (2003). *The relationship between leader behavior and emotional intelligence of the project manager and the success of complex projects*. Unpublished dissertation, Benedictine University.
- Leckie, I. (2005). *A Study on a Professional Development Pilot Program for Aspiring and Potential Principals*. Hamilton: University of Waikato, School of Education.
- Lees, A. and Barnard, D. (1999). *Highly effective headteachers: an analysis of a sample of diagnostic data from the Leadership Programme for Serving Headteachers*. Report prepared for Hay/McBer.
- Leithwood, K. & Jantzi, D (2005). *A review of transformational school leadership research 1996-2005*. paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Canada.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformation leadership on student engagement with school, *Journal of Educational Administration*, 38, 2, 112-129.
- Leithwood, K., Day, C. (2007). *Successful School Leadership in times of change*. Toronto: Springer.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Silins, H., Dart, B. (1993). Using the Appraisal of school leaders as an Instrument for School restructuring. *Peabody Journal of Education*, 68 (2), London, Routledge, str. 85 – 109.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (1999). *Changing Leadership of Changing Times*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Coffin, G., & Wilson, P. (1996). Preparing school leaders: What works? *Journal of School Leadership*, 6(3), 316-342.

- Leithwood, K., Seashore K., L., Anderson, S., Wahlstrom K. (2004). How leadership influences student learning. Review of research, New York: The Wallace foundation. Dostupno: www.wallacefoundation.com
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning (Learning From Leadership Project Executive Summary). New York: The Wallace Foundation.
- Leko, I. (1958). Društveno upravljanje u prosvjeti i školstvu. Zagreb: Naprijed
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row. Likert, R. L. (1961). *New Patterns of Management*. New York: MacGraw-Hill. Likert, R. L. (1967). *The Human Organization*. New York: MacGraw-Hill.
- Lightfoot, S. (2003). Good High Schools. Portraits of Character and Culture. New York: Basic books.
- Lim, L., H. (2004). Monitoring versus Trusting in Management. Practices of School Principals in Singapore. *Management in Education*, 18 (2), London, SAGE, str. 30 – 33.
- Lindstrom, Ph. H., Speck, M. (2004). The Principals as Professional Leader. Los Angeles: Thousand Oaks.
- Little, J.W., Gerritz, W. H., Stern, D. H., Guthrie, J.W., Kirst, M.W., and Marsh, D.D.. (1987). Staff Development in California: Public and Personal Investments, Program Patterns, and Policy Choices, Policy Analysis for California Education (PACE) and Far West Laboratory for Education Research and Development (Policy Paper #PC87-12-15, CPEC), San Francisco, CA.
- Litwin, G.H. and Stringer, R.A., Jr. (1968). *Motivation and organizational climate*.
- Lloyd, N., Khan, N. A., Lloyd M. J. (2007). Modular education and examples of good practice in United Kingdom, u Krzysztof, S. (ur.), *Modular Vocational Education and Training. Examples of good Practice in Europe*. Radom: Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute, Poland, 2007.
- Lord, R.G., DeVader, C.I., & Alliger G.M. (1986). *Journal of Applied Psychology*, 71, 402-410.
- Louden, W. Wildy, H. (1996) Short Shrift to Long Lists: An Alternative Approach to the Development of Performance Standards to School Principals'. Paper Presented at the Australian Association for Research in Education, Singapore. Dostupno: www.ema.sagepub.com
- Lovely, S. (2004). Staffing the principalship, finding, coaching and mentoring school
- Lumsden, L. S. (1992). Prospects in principal preparation (ERIC Digest, No. 77). Eugene, OR ERIC Clearninghouse on Educational Management.
- Lusch, R.F. and Serpkenci, R. (1990). Personal differences, job tensions, job outcome and store performance: A study of retail managers. *Journal of Marketing*, January.
- Lussier, R. N, Achua, C. F. (2004). Leadership: theory, application, skill development. Eagan: Thomson-West.
- Madden, C. A., Mitchell, V. A. (1993). Professions, standards, and competence: survey of continuing education for the professions. Bristol: University of Bristol: Department for Continuing Education
- Malić, J. (1971). Upravljanje i rukovođenje školom. Zagreb: Školska knjiga.

- March, J. G., & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York: John Wiley.
- Marković, M. (2003). Analiza potreba ravnatelja srednjih škola – jedinica za provedbu CARDS programa. Zagreb: Zavod za školstvo RH.
- Markowitz, A. H. (2010). US Perspective on Leadership Development. New Jersey: College of Saint Elizabeth.
- Marks, H.M. & Printy, S.M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Martinko, J., Matković, J., Živčić, M. (2010). Edukacija edukatora, trening trenera ili usavršavanje nastavnika? *Andragoški glasnik* 14 (1), Zagreb, HAD, str. 21 – 31.
- Marušić, S. (1994). Upravljanje i razvoj ljudskih potencijala. Zagreb: Ekonomski institut.
- Mathews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Matijević, M. (1985). Suvremena organizacija obrazovanja odraslih. Zagreb: Školske novine.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D., & Stevens, A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood. *Journal of Research in Personality*, 28, 351-373.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring and modeling emotional intelligence with the MSCEIT V 2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Mayer, J.D., & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., DiPaolo, M.T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Competing models of emotional intelligence. In Robert J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (2nd ed.). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as *Zeitgeist*, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. New York: Jossey-Bass.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mazzeo, C. (2003). Improving teaching and learning by improving school leadership. Washington, D.C.: National Governors Association Center for Best Practices, Educational Policy Studies Division.

- Mazzeo, C. (2003). *Improving teaching and learning by improving school leadership*. Washington, D.C.: National Governors Association Center for Best Practices
- McBane, D. (1995). Empathy and the salesperson: A multidimensional perspective. *Psychology and Marketing*, 12.
- McCarthy, M. (1999). The evolution of educational leadership preparation programs. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration: A project of the American Educational Research Association* (pp. 119-239). San Francisco: Jossey-Bass.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton: Van Nostrand, Reinholdt.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9(5), 331-340.
- McClelland, D.C. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington Press.
- McClelland, D.C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- McGregor D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Metcalf, L. & Richards, S. (1990). *Improving Public Management, 2nd edition*. London: Sage.
- Meyer, G. (1968). *Kibernetika i nastavni proces*. Zagreb: Školska knjiga
- Mezei, G. (2003). *The Profession of School Leadership – Anniversary yearbook*. Budapest: TEU's Faculty of Economical and Social Sciences
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim istraživačkim znanostima*. Jastrebarsko: Slap.
- Miles, K.H. (2003). "Rethinking District Professional Development Spending to Support School Improvement: Lessons From Comparative Spending Analysis." *School Finance and Teacher Quality: Exploring the Connections*. New York: Eye on Education; and
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE publications
- Miles, M. B. (1969). Planned change and organizational health: Figure and ground. In F.
- Miljković, D., Rijavec M. (2002). *Menadžerske vještine*. Zagreb: IEP.
- Milović, S. (2010). *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*, u Zborniku radova "Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj". Zagreb: AZOO, str. 30 – 31.
- Mintzberg, H. (1975). *The manager's Job: Folklore and Facts*. Boston: Harvard Business School Press.
- Mitchell, C., Sackney, L. (2009). *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. Lisse: Swets and Zeitlinger
- Molin, J. (2007). *Improving School Leadership*. Copenhagen: Copenhagen Business School.
- Monk, D., Plecki, M. and Killeen, K. (2003). "Examining Investments in Teacher Professional Development: A Look at Current Practice and a Proposal for Improving the Research Base." *School Finance and Teacher Quality: Exploring the Connections*. New York: Eye on Education.

- Moorman, H. (1997). Professional Development of School Principals for Leadership of High Performance Learning Communities. Partnership of the Laboratory for Student Success and the Institute for Educational Leadership. Dostupno: www.e-lead.org
- Moos, L., Johansson, O., Day, C. (2011). How School Principals Sustain Success over Time. International Perspectives. Toronto: Springer.
- Moos, R. H. (1987). *The Social Climate Scales: A User's Guide*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). *Classroom Environment Scale Manual, 2nd Ed.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Morgan, G. (1997). *Images of Organization*. Newbury Park CA: Sage
- Morgan, M., Sugrue, C. (2005). Evaluation of the Minseach Programme. Ennis: Clare Education Centre.
- Morin, E. (2002). *Odgoj za budućnost*. Zagreb: Educa.
- Morrison, J. L., Wilson, I. (1996). *The Strategic Management Response to the Challenge of Global Change*. Bethesda: Disbury, Howards.
- Mulford, B. (2003). The role of school leadership in attracting and retaining teachers and promoting innovative schools and students. Comisioned paper by the Commonwealth Department of Education Science and Training for their. Review of Teaching and Teacher Education. Dostupno: www.dest.gov.au
- Mulford, B. (2006). Leadership for improving the quality of secondary education: Some international developments. Leadership for Learning Research Group. Hobart: Faculty of Education, University of Tasmania.
- Mumford i dr., (2000). Leadership skills: Conclusions and future directions, Leadership Quarterly, 11 (1), London: SAGE, str. 162.
- Murphy, J. (1990). Preparing school administrators for the twenty-first century: The reform agenda. NCEL Occasional Paper No. 2: Harvard Univ., Cambridge, Mass. Graduate School of Education. National Center for Educational Leadership, Cambridge, MA.
- Murphy, J. (1994). Transformational change and the evolving role of the principal: Early empirical evidence, in Murphy, J. Louis, K. S. (eds.), *Reshaping the Principalship: Insights from Transformational Reform Efforts*. Los Angeles: Corwin, Thousand Oaks.
- Murphy, J., & Vriesenga, M. (2004). Research on preparation programs in educational administration: An analysis (monograph). Columbia, MO: University of Missouri-Columbia, University Council for Educational Administration.
- Murphy, J., Vriesenga, M. (2004). Research on preparation programs in educational administration: An analysis. Columbia, MO: University of Missouri-Columbia, University Council for Educational Administration.
- Mužić, V. (1979). *Kibernetika u suvremenoj pedagogiji*. Zagreb: Školska knjiga
- Myers, I. B., & McCaullay, B. H. (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs type indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Narayanan, M. P., Vikram K. N. (2007). *Financije za strateško odlučivanje (Što nefinancijski menadžeri trebaju znati)*. Zagreb: Mate.

- National Center for Education Information. (2003). Certification of principals and superintendents in the U. S. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- National Center for Education Statistics. (2006). Schools and Staffing Survey. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- National Policy Board for Educational Administration. (2001). Recognizing and encouraging exemplary leadership in America's schools: A proposal to establish a system of advanced certification for administrators. Washington, DC.
- National Research Institute, Poland.
- Neufeld, B. (1997). Responding to the expressed needs of urban middle school principals. *Urban Education*, 31(5), London, SAGE, str.490-510
- Neuman, J. M. (1999). Preparation of the urban principal (Doctoral dissertation, University of Minnesota, 1999). Dissertation Abstracts, 60/03, 609.
- Newmann, F.M., King, M.B., & Youngs, P. (2001). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108(4), 259-299.
- Nihlfors, E. (2003). Skolchefen i skolans styrning och ledning, Uppsala Studies in Education. Uppsala: Acta Universitatis Uppsaliensis.
- Northouse, P. G. (2010). Vodstvo, teorija i praksa. Zagreb: Mate.
- Norton, J. (2002). Preparing school leaders: It's time to face the facts. SREB, Atlanta, GE.
- Norton, M. S. (1984). What's so important about school climate? *Contemporary Education*, 56(1), 43-45.
- Nunnally, J.C., Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory. New York: McGraw- Hill.
- Odom, L., Green, M.T. (2003). Law and the ethics of transformational leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 24 (1/2), Bradford, Emerald, str. 62 – 69.
- Oldroyd, D. (2005). Trainers' Guide to the New Pedagogy. Ljubljana: CPI.
- Orr, M. T. (2003, April). Evaluating educational leadership preparation: A review of empirical, conceptual and methodological literature. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Orr, M. T. (2006). Mapping innovation in leadership preparation in our nation's schools of education. *Phi Delta Kappan*, 87(7), 492-499.
- Orr, M. T. (2006). Mapping innovation in leadership preparation in our nation's schools of education. *Phi Delta Kappan*, 87 (7), Bloomington, PLT/FEA, str. 492-499.
- Orr, M. T., & Barber, M. E. (2005). Collaborative leadership preparation: A comparative study of innovative programs and practices. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Orr, M.T. & Orphanos, S. (2007.) Learning leadership matters: Teachers' experiences of innovatively and conventionally prepared principals. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Owen, J. (2005). How to Lead. London: Pearson Education Ltd.
- Pace, J., & Stern, G. (1958). An approach to the measurement of psychological characteristics of college environments. *Journal of Educational Psychology*, 49, 269- 277.

- Pacifico, E. (1994). School climate and teacher commitment. Unpublished master's thesis, College of Education, University of the Philippines, Diliman.
- Pashiaridis, P. (2010). State of the Art in School Leadership- From Characteristics to Competences: School Leadership for learning. PLA: Cyprus, October 2010. Report.
- Pastuović, N. (1978). Obrazovni ciklus. Zagreb: Andragoški centar.
- Pastuović, N. (1999). Edukologija – Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. Zagreb: Znamen.
- Payne, W. L. (1985). A study of emotion: Developing emotional intelligence,; self-integration; relating to fear, pain, and desire. Unpublished dissertation, The Union for Experimenting Colleges and Universities.
- Peko, A., Mlinarević, V., Gajger, V. (2008). Leadership in Croatian Schools: The Actual Situation and Challenges. Being: Leadership in Learning Society. str. 249 – 258.
- Peko, A., Mlinarević, V., Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. Odgojne znanosti, 11 (2), Zagreb, Učiteljski fakultet, str. 67 – 84
- Petančić, M. (1968). Ergodidaktika. Rijeka: Općinski zavod za zapošljavanje.
- Petar, S., Vrhovski, I. (2004). Ljudska strana upravljanja ljudima. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Peterson, K. D. (2002). The professional development of principals: Innovations and opportunities. Educational Administration Quarterly. 38(2), 213-232.
- Peterson, K. D., and Kelley, C.J. (2002). Principal in-service programs: a portrait of diversity and promise. in Tucker, M. S. & Coddling, J. B. (ed.) The principal challenge. San Francisco: Jossey-Bass. 313-346.
- Petrić, L. (2007). Osposobljavanje lokalnih zajednica za održivi razvoj turizma: Primjer Hrvatske. Turizam, 4/2007 Zagreb, Institut za turizam, str. 462.
- Petrović-Sočo, B. (2006). Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje. Zagreb: Mali Profesor.
- Petz, B. (1997). Osnovne statističke metode za nematematičare. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pierce, M. (2000). Portrait of the “super principal”. Cambridge, MA: Harvard Education Letter.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U., Valkonen, S. (2006). Opettajankoulutuksen kehittämissuhteiden seuranta ja arviointi. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research, Research reports, nr. 28
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, A., & Bommer, M. (1996). Meta-analysis of the relationships between Kerr and Jermier's substitutes for leadership and employee experience, job attitudes, role perceptions and performance. *Journal of Applied Psychology*, 81, 380-399.
- Polinszky, M. (2006). The Characteristics of in-service Teacher Training System in Hungary. Dostupno: www.oecd.org/edu/schoolleadership
- Pongrac, S. (1970). Andragoška funkcija konzultacija, *Andragogija*, 5, Zagreb, str. 42 – 47
- Pongrac, S., Matijević M., Krmpotić, A. (1985). Suvremeni pristup modelima dopisnog obrazovanja. Zagreb: Birotehnika
- Pont. B., Nusche D., Moorman H. (2008). Improving School Leadership, Policy and Practice, Volume 1. Paris: OECD.

- Poole, M. S. (1985). Communication and organization climates. In R. D. McPhee & P. K. Thompkins (Eds.), *Organizational Communication: Tradition, Themes, and New Directions*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Popović, D. (2007). Profesionalni razvoj nastavnika. Stručni skup "Profesionalni razvoj nastavnika", Sremski Karlovci, 27. studenoga 2007. Radni materijal.
- Portin, B. S. (2000). The changing urban principalship, *Education and Urban Society*, 32 (4.) Bradford, Emerald, str. 492–505.
- Potkonjak, N., Šimleša P. (ur.), (1989). Pedagoška enciklopedija. Zagreb: Školska knjiga.
- principals. Alexandria: ASCD Publications.
- Puškar, S. (2006). Hrvatsko osnovno školstvo: zakoni, pravilnici, kolektivni ugovori, komentari. Zagreb: Školska knjiga.
- Puzić, S. (2006). Decentralizacija kurikuluma i jačanje autonomije škole: uloga ravnatelja, u Baranović, B., (ur.) Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, str. 259 – 299.
- Quong, T., Walker, A., Stott, K. (1988). *Values Based Strategic Planning: A Dynamic Approach for Schools*. Singapore: Prentice Hall.
- R. R. & Mouton, J. S. (1985). *The Managerial Grid*, Houston: Gulf Publishing.
- Reiss, F., & Hoy, W. K. (1998). Faculty loyalty: An important but neglected concept in the study of schools. *Journal of School Leadership*, 8, 4-21.
- Resman, M. (2004). Transformacija vođenja i transformacija školskog savjetodavnog rada. *Napredak* 145 (3), Zagreb, HPKZ, str. 292 – 304.
- Rice, J.K., and Cohen, C. (2005). Understanding the Costs of Professional Development Initiatives: A Framework and Applications. Paper presented at the annual meeting of the American Education Finance Association, Denver, CO.
- Rijavec, M. (1994). *Uspješan menadžer*. Zagreb: MEP Consult.
- Robbins, P., Alvy, H. B. (2003). *The Principal's Companion: Strategies and Hints to Make the Job Easier*. Los Angeles: Corwin Press.
- Roberts, B. (2007). The useful elements of pre-principalship preparation, *School of Education*. Hamilton: University of Waikato, New Zealand.
- Robertson, P.J. (1999). *The management Practice and School Principals in USA*. Blacksburg: Virginia Polytechnic Institut.
- Robinson, C. (2003). *Catalog and Guide to Federal Funding Sources for Professional Development in Education (2003—Update)*, Washington, DC: The Finance Project.
- Rokeach, M. (1960). *The Open and Closed Mind*. New York: Basic Books. Rosier, R.H. (Ed.). (1996). *The Competency Model Handbook, Volume 3*. Boston: Linkage.
- Rouse, C. and Markham, L. (September, 2004). *Leadership Evaluation*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Rowley, J., B. (2006). *Becoming a High Performance Mentor. A Guide to Reflection and Action*. Los Angeles: Corwin Press.
- Sabo, D., Barnes, K., & Hoy, W. K. (1996). Organizational health and decision participation: An empirical analysis of healthy interpersonal dynamics and teacher participation. *Journal*

- of School Leadership*, 6, 576-599.
- Šalaj, B. (2002). Modeli političkoga obrazovanja u školskim sustavima europskih država, *Politička misao*, 34 (3), Zagreb, Fakultet političkih znanosti, str. 127 – 144.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2001). The positive psychology of emotional intelligence. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *The Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Sanders, N. M., and Simpson, J. (2005). State policy framework to develop highly qualified administrators. Washington, DC: CCSSO.
- Sanders, N. M., Simpson, J. (2005). State policy framework to develop highly qualified administrators. Washington, DC: CCSSO.
- Sandlin, R. & Feigen, S. (Fall, 1995). Collaboration between the university and school district: Can it work? *Teacher Education Quarterly*, 22(4), 75-82.
- Saunders, G. F. (2008). Principals' Perceptions of Mentoring in Montana's High Schools. Bozeman: Montana State University Press.
- Schmidt, L. J., Kosmoski, G. J., Pollack, D. R. (1998). Novice Administrators: Personality and Administrative Style Changes. EDRS Price, MF01/PC01. Speeches/ meeting papers. Dostupno: www.personal.psu.edu
- Schneider, B., & Reichers, A. (1983). On the etiology of climates. *Personnel Psychology*, 40, 437-453.
- Schatz, M. (1999). Schulentwicklung im Bereich Leitung und Aufsicht, in Beucke-Galm, G., Fatzer G., Rutrecht, R. (Eds.) *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*. Zürich: Edition Humanistische Psychologie, str. 489 – 551.
- Schatz, M., Petzold K. (2007). Improving School Leadership Country, Background and Report for Austria. Innsbruck: Department of Teacher Education and School Research, University of Innsbruck.
- Schriesheim, C. A., Castro, S. L., Cogliser, C. C. (1999). Leader-member exchange, *Leadership Quarterly*, 10, (1), Amsterdam, Elsevier, str. 63 – 113.
- Schulman, P. (1995). Explanatory style and achievement in school and work. In Buchanan, G. and Seligman, M. (Eds.), *Explanatory style*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schulte, M. J. (2003). Emotional intelligence: A predictive or descriptive construct in ascertaining leadership style or a new name for old knowledge? Unpublished dissertation, Our Lady of the Lake University.
- Segiovanni, T. (1996) *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Shea, G. F. (1993). *Mentoring*. London: Kogan Page.
- Silins, H.C., Mulford, W.R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Silov, M. (2001). *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu*. Zagreb: Persona.
- Silov, M. (2003). *Priručnik za ravnatelje*. Zagreb: Znamen, str. 85 – 93.

- Sloane, P. (2007). *The Innovative Leader*. London: Kogan Page.
- Smith, C., Gidney, M., Barclay, N., Rosenfeld, R. (2002). Dominant logics of strategy in FE colleges. *Research. Post-Compulsory Education*, 7 (1), London, Routledge, str. 45 – 61.
- Smith, D. (1996). *The Following Part of Leading, the Leader of the Future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Snyder, J., & Ebmeier, H. (1992). Empirical linkages among principal behaviors and intermediate outcomes: Implications for principal evaluation. *Peabody Journal of Education*, 68(1), 5-107.
- Šošić, I. (2001). *Statistika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Southern Regional Education Board (2006). *Schools can't wait: Accelerating the redesign of university principal preparation programs*. Atlanta, GA: author.
- Southworth, G. (2003). *Primary school Leadership in Context: Leading small, medium, and large sized primary schools*. London: Routledge.
- Sparks, D. (2001). *Learning To Lead, Leading To Learn: Improving School Quality through Principals Professional Development*. Oxford: National Staff Development Council.
- Sparks, D., Loucks-Horsley, S. (1989). Five Models of Staff Development, *Journal of Staff Development*, 10 (4), New Jersey, Fall, str. 38 – 55.
- Spears, L. C., Lawrence, M. (2004). *The Understanding and Practice of Servant Leadership, Practicing Servant Leadership: Succeeding Through Trust, Bravery, and Forgiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spencer, L., and Spencer, S. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley.
- Spreitzer, G. M., Perttula, K. H., Xin, K. (2005). Traditionality matters: an examination of the effectiveness of transformational leadership in the USA and Twain, *Journal of Organizational Behavior*, 26 (3), San Francisco, Wiley, str. 205 – 227.
- Srića, V. (1995). *Principi modernog menadžmenta*. Zagreb: Zagrebačka poslovna škola.
- Staessens, K. I., Vandenberghe, R. (1994). Vision as a Core Component in School Culture, *Journal of Curriculum Studies*, 26 (2), Sidney, Taylor and Francis, str. 187 – 200.
- Staničić, S. (1999). Upravljanje i rukovođenje u obrazovanju, u knjizi *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ, str. 537 – 560.
- Staničić, S. (2003). *Školski menadžment*, Napredak, 144 (3), Zagreb, HPKZ, str. 286 – 301.
- Staničić, S. (2003.) *Povezanost kompetencija ravnatelja i pedagoga za vođenje u školi. U: Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva: zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske* (ur. Vrgoč, H.). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 200-208.
- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
- Staničić, S. (2006). Upravljanje ljudskim potencijalom u školstvu. *Odgojne značnosti*, 8 (2), Zagreb, Učiteljski fakultet, str. 515 – 533.
- Staničić, S. (2007). *Menadžment u obrazovanju – pravci razvoja, u : Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, svezak 2*, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 670 – 677.

- Staničić, S. (2007). Modeli menadžmenta u obrazovanju, *Napredak*, 148 (2), Zagreb, HPKZ, str. 173 – 191.
- Staničić, S. (2007). Stručno osposobljavanje ravnatelja u Republici Hrvatskoj. Stručni skup “Metode i oblici stručnog usavršavanja ravnatelja u Hrvatskoj“, World Bank, Krk, 11. lipnja 2007. Radni materijal.
- Sternberg, R.J., & Detterman, D.K. (1986). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Stilin, E. (2005). Stilovi rada i kompetencije ravnatelja u učeničkim domovima. Rijeka: Adamić.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership*. New York: Free Press. Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School climate, teacher empowerment, and effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 36, 703-729.
- Stoll, L., Fink, D. (2000). Mijenjajmo naše škole. Zagreb: Educa.
- Stone, A. G., Russell, R. F., Patterson, K. (2003). Transformational versus servant leadership, a difference in leader focus. *Servant Leadership*. dostupno: <http://www.regent.edu>
- Straub, A. (2009). Tools for Department Heads and Grade Level Leaders. New York: Principal Training Center, State University of New York.
- Strohlein, G., Fritsh, H. (1986). Mentorielle Betreuung und Studiewerfolg. Hagen: ZIFF Papiere 63, Fern Universitat, Hagen.
- Švajcer, V. (1971). Osnove metodologije pedagoških istraživanja, Rijeka: Visoka industrijsko-pedagoška škola.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2006). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tadin, H. (2001). Upravljanje i rukovođenje, *Poduzetništvo*, 16, Zagreb, HITA, str. 58 – 66.
- Tagiuri, R. and Litwin, G.H. (1968). *Organizational climate: explorations of a concept*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Tannenbaum, R., & Schmidt W.H. (1973). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, May-June.
- Tarter, C. J., & Hoy, W. K. (1988). The context of trust: Teachers and the principal. *High School Journal*, 72, 17-24.
- Tarter, C. J., Hoy, W. K., & Kottkamp, R. (1990). School health and organizational commitment. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 236-243.
- Tashakkori, A., Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods, Research*, 1 (1), London, SAGE, str. 3 – 7.
- Taylor and Francis Group.
- Taylor, G.J., Parker, J.D.A., and Bagby, R.M. (1999). Emotional intelligence and the emotional brain: Points of convergence and implications for psychoanalysis. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 27(3), 339-354.
- Thompson, J., Frank, M. (2006). *Strategic Management: Awareness and Change*. Ohio: Cleveland State University, Thomson
- Thorndike, E.L. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium. *Journal of Educational Psychology*, 12, 123-147, 195-216, 271-275.

- Totterdell, P. et al. (1998). Evidence of mood linkage in work groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74,1504-1515.
- Trapani, V. M. (1994). Field experiences in administrative preparation programs for elementary school principals: Perceived effectiveness (Doctoral dissertation, University of Southern California, 1994). *Dissertation Abstracts*, 55/12, 3710.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school
- Tronsmo, P. (2010). *Leadership in the Education Sector*. Oslo: The Norwegian Directorate of Education and Training.
- Usdan, M., McCloud, B., & Podmostko, M. (2000). *Leadership for Student Learning: Reinventing the Principalship*. A Report of the Task Force on the Principalship School Leadership for the 21st Century Initiative Institute for Educational Leadership. Author Institute for Educational Leadership: Washington, DC.
- Usdan, M., McCloud, B., Podmostko, M. (2000). *Leadership for Student Learning: Reinventing the Principalship*, Washington, D.C.: Institute for Educational Leadership.
- Vajić, I. (1994). *Management i poduzetništvo*. Zagreb: Centar za poduzetništvo
- Van Horne, J. C. (1993). *Financijsko upravljanje i politika (financijski menadžment)*. Zagreb: Mate.
- Velikonja, M., ur. (1995). *Menadžment v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Zavod za šolstvo Republike Slovenije.
- Verbiest, E. (ur.) (2001). *A Cross-European Survey on Training School Leaders*. U: *Leading Schools for Learning* (ur. D. Oldroyd). Ljubljana: Šola za ravnatelje. 193-222.
- Vila, M. (2007). *Uloga menadžera u poslovno uspješnom poduzeću i poduzeću u krizi*. Magistarski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Ekonomski fakultet.
- Vizek Vidović, V., ur. (2009). *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*, u *Priručniku za visokoškolske nastavnike*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić V. (2007). *Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj*, *Iletopis socijalnog rada*. 14 (2), Zagreb: Pravni fakultet, Sveučilište u Zagrebu, str. 283 – 310.
- Vonta, T. (2008). *Izgradnja mentorskog sustava za profesionalni razvoj nastavnika*. Budimpešta: ISSA konferencija, Budimpešta, 10. – 12. listopada 2008. Radni materijal.
- Vujić, V. (2002). *Implementacija integralnog sustava upravljanja kvalitetom u turizmu*. Beograd: Poslovna politika.
- Wahlberg, H. J. (1969). Social environment as a mediator of classroom learning. *Journal of Educational Psychology*, 60, 443-448.
- Walker, K. (1998). *Values and Ethics in School Leadership*, Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria, Seminar Series 73. Victoria: IARTV, Australia.
- Waters, J. T., Marzano, R. J., & McNulty, B. A. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning
- Waters, M. (2008). *Professional Learning Communities and Teachers' Professional Development*, in *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. New York: Springer.

- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2001). *Managing the Unexpected: Assuring Performance in an Age of Complexity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wehrich, H., Koontz H. (1998). Menadžment. Zagreb: Mate.
- Weinberger, L. A. (2003). An examination of the relationship between emotional intelligence, leadership style and perceived leadership effectiveness . Unpublished dissertation. University of Minnesota.
- West – Burnham, J. (1997). Leadership for learning: reengineering “mind sets“, *School Leadership and Management*, London, Routledge, 17 (2), str. 231–243.
- West – Burnham, J. (2006). Educational Leadership: new horizons, *Leadership in Focus*, Autumn, 44, str. 6 — 8.
- West M.A. (1996). Reflexivity and work group effectiveness: a conceptual integration, in M.A. West (ed.) *Handbook of Work and Group Psychology*. Chichester, UK: Wiley.
- Wheatley, M. (2000). Good-bye, command and control. *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishing, str. 339 – 347.
- Whitaker, K. S. (1998). The changing landscape of the principalship: view from the inside, *Planning and Changing*, Bredford, 29 (3), Emerald, str. 130–150.
- Whitaker, T., Turner, E. (2000). What is Your Priority? *NASSP Bulten*, 84 (617), str. 16 – 21.
- Wildy, H., Dimmock, C. (1993). Instructional leadership in primary and secondary schools in Western Australia, *Journal of Educational Administration*, 31(2), Bradford, Emerald, str. 43 – 63.
- Williams, D. (1994). *Leadership for the 21st Century: Life Insurance Leadership Study*. Boston: HayGroup
- Williams, H. W. (2004). Characteristics that distinguish outstanding urban principals: Emotional intelligence, problem-solving competencies, role perception and environmental adaptation. Unpublished dissertation, Case Western Reserve University.
- Winslow, E. K. (1986). Basic human elements in managing: A set of givens. *Media Management Journal*.
- Withrow, J. W. (1993). An investigation of the influence on and the relationship between principal leadership style, school climate, and school and teacher variables in secondary schools of Halifax county, Bedford district school board, Nova Scotia, Canada. Unpublished dissertation.
- Wright, T.A., Cropanzano, R. (2000) Psychological Well-Being and Job Satisfaction as Predictors of Job Performance. *Journal of Occupational Health Psychology* 5, Washington DC, APA, str. 84–94.
- Wyllie, C (1997). *At the Center of the Web: The Role of the New Zealand Primary School Principal within a Decentralized Education System*. Wellington: New Zealand Council for Educational Reform.
- XXX (1986). *Teachers of the Future*. Holmes group Report. Dostupno: www.sagepub.com
- XXX (1992). *Zakon o srednjem školstvu*, NN 19/92, od 10. travnja 1992.

- XXX (1994). NEC Report on the National Education Convention. Dublin: National Education Convention Secretariat.
- XXX (1994). Program ravnateljskog ispita za ravnatelje srednjih škola i učeničkih domova, Glasnik, 1/94, Zagreb, Ministarstvo prosvjete i kulture.
- XXX (1995). White paper on Education and Trainig. Brussels: OECD.
- XXX (1998). Eurydice Project on the State of Teacher Education in Europe. Brussels: Euridyce Rreport
- XXX (2000). Green Paper on Teacher Education in Europe. Umea: OECD.
- XXX (2001). New School Management Approaches. Paris: OECD, Report.
- XXX (2002). Osposobljavanje strukovnih nastavnika i stručnih učitelja. Zagreb: European Training Foundation i Nacionalni opservatorij za strukovno obrazovanje i Osposobljavanje.
- XXX (2003). Analiza potreba ravnatelja srednjih škola. Zagreb: Zavod za školstvo RH, jedinica za provedbu CARDS programa
- XXX (2003). Better leaders for America's schools. Washington, D. C.: Fordham Institute, Document.
- XXX (2004). Evaluacija nastavnih programa i razvoj modela kurikuluma za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- XXX (2004). Professional Standards for Teachers and School Leaders. New Jersey: College of Saint Elizabeth, Department of Education.
- XXX (2005). Prijedlog programa osposobljavanja ravnatelja osnovnih i srednjih
- XXX (2006). Danmarks Evalueringsinstitut. Dostupno : www.eva.dk
- XXX (2007). GIASE, Recenseamento Escolar. Lisboa: Gabinete de Informacao e Avaliacao do Sistema Educativo-Portugal.
- XXX (2007). Improving School Leadership, Background report Sweden. Stockholm: Swedish National Agency for School Improvement.
- XXX (2007). Improving School Leadership, Finland, Country Background Report. Helsinki: Publications of the Ministry of Education, Finland.
- XXX (2007). Improving School Leadership, Portugal, Country Background Report. Lisbon: Publications of the Ministry of Education.
- XXX (2007). Izvedbeni program osposobljavanja ravnatelja osnovnih i srednjih
- XXX (2007). Modular training trainer – report. Education and culture. Dostupno: www.emcet.net
- XXX (2007). The School Principals and School Leadership. Berlin: The Fifth EI Congress, Berlin, 22. – 26. 07. 2007. Report.
- XXX (2007). The School Principals and School Leadership. Berlin: The Fifth EI Congress, Berlin, 22. – 26. 07. 2007. Report.
- XXX (2009). Međunarodne organizacije u obrazovanju odraslih, 1. dio; Poglavlje: *Pojmovnik politika obrazovanja odraslih*. Zagreb: Agencija za obrazovanje odraslih, str. 113 — 50.
- XXX (2009). Odluka o naknadama za vanjske suradnike, Zagreb: AZOO, dokument.

- XXX (2009). Pravilnik o naknadama putnih i drugih troškova na službenim putovanjima, Zagreb: AZOO, dokument.
- XXX (2009). Ravnatelj škole, upravljanje, vođenje. Zagreb: AZOO, Zbornik radova.
- XXX (2009). Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi, Education and Culture. Socrates – Tempus.
- XXX (2010). Peer Learning Activity, School Leadership. Limassol: PLA Cyprus, October, 2010. Policy Conclusions.
- XXX (2010). Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj. Zagreb: AZOO, Zbornik radova.
- XXX (2010). Temeljni kolektivni ugovor za službenike i namještenike u javnim službama, Zagreb: MZOŠ, dokument.
- XXX (2010). The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Bruxelles: N.E.P.S.C., Conference, Bruxelles, 21.—22. 01. 2010. Report.
- Yendol-Hoppey, D., Fichtman N. (2010). Powerful Professional Development Building Expertize Within the Four Walls of Your School. London: Corwin Press.
- Yirci, R. (2000). The Use of Mentoring in Education and new Model Proposal to Train new Principals in Turkey. Firat: University of Firat, Elazig.
- Ylimaki, R. M., Jacobson, S.L. (2011). US and Cross – National Policies, Practices, and Preparation. Organizational Learning and Culturally Responsive Practices. Toronto: Springer
- York Barr, J. (2005). Reflective Practice to Improve Schools: An Action Guide for Educators. Los Angeles: Corwin Press.
- Young, M. D. (2002, February). Ensuring the university's capacity to prepare learning-focused leadership. Report presented at the meeting of the National Commission for the Advancement of Educational Leadership, Racine, WI.
- Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A Review of Theory and Research. *Journal of Management*, 15, 59-68.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Yukl, G. A. (1989). *Leadership in Organizations*. New York: Prentice Hall.
- Zachary, L. J. (2005). *Creating a Mentoring Culture: The Organization's Guide*. San Francisco: Wiley Press.
- Zekanović, N. (2001). Ravnatelj u francuskom školskom sustavu, u Zborniku radova „Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu“. V. Gorica: Persona.
- Петковски. К, Алексова М., *Водење на динамично училиште*“, Битола 2013
- Петковски. К, Јошевска.Ф, *„Предизвиците на менаџментот и лидерството во воспитно-образовните организации“*“, Битола, 2015
- Петковски. К, Јошевска.Ф, *„Современи аспекти на лидерството во воспитно-образовните организации“*“, Битола, 2015
- Петковски. К, Терзиоска В. *„Менаџирање со човечки ресурси во училиштата“*“, Битола 2013

Прилог I

Анкетен прашалник

**АНКЕТЕН ПРАШАЛНИК
ЗА ДИРЕКТОР НА УЧИЛИШТЕ**

Почитувани,

Ве молиме да издвоите дел од Вашето време и да го пополните анкетниот прашалник со кој ќе ги изразите Вашите ставови и мислења во врска со Вашата обука за директор на училиште и нејзината практична применливост во Вашата секојдневна работа како училишен директор, а со цел креирање на можен поефикасен модел на програма за обука и професионален развој на училишните директори.

Истражувањето е целосно анонимно и резултатите ќе бидат употребени исклучиво во истражувачки цели за изработка на докторска дисертација на тема „Емоционалната интелигенција како фактор за стекнување соодветни стручни компетенции во кариерниот развој на директорите на училиштата“, а податоците добиени од ова истражување ќе бидат користени само во научни цели во рамките на докторската дисертација.

Ви благодарам за соработката!

Пол: машки женски

Возраст: до 30 години 30-40 години 40-50 години над 50 години

Степен на образование: високо магистер доктор на науки

Работен стаж во образовна институција:

до 10 години 11-20 години 21-30 години над 30 години

Моментална работна позиција во училиштето:

директор в.д.директор наставник/стручен
соработник

Дали имате положен испит за директор на училиште: да не

Дали за прв пат сте директор на училиште:

да не, сум бил и порано (наведете колку мандати_____)

Кога ја започнавте програмата за обука за училишен директор (месец/година) ____ / ____.

Кога ја завршивте програмата за обуката за училишен директор (месец/година) ____ / ____.

Кога го полагавте испитот за училишен директор ____ / ____.

Дали сте поминале напредна обука за училишен директор? да не

1. Користејќи ја дадената скала, посочете колку ефективно програмата за обука на директор на училиштето (ќе) Ви користи за извршување на секоја од следниве улоги/задачи во Вашето училиште? (обележете еден одговор за секоја ставка)

	Воопшто не		Понекогаш		Во голема мера да
	1	2	3	4	5
a) Содржината на програмата го нагласува инструкциското лидерство / директорот како педагошки раководител	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Содржината на програмата го нагласува лидерството за подобрување на училиштето	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Содржината на програмата го нагласува ефикасното менаџирање со училишните операции	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Содржината на програмата ја нагласува работата со училишната заедница и засегнатите страни (стејкхолдери)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Програмата за обука на директор беше сеопфатна и обезбеди кохерентно учење	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Програмата за обука на директор содржеше модули/теми што не се најприоритетни за извршување на функцијата училишен директор	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Програмата за обука на директор содржи вежби за практична примена на функцијата директор на училиште	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Програмата за обука на директор обезбеди многу можности за моја самопроценка како лидер	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Правам рефлексција на стекнатите знаења и вештини во пракса и да анализирам како да ги подобрам	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Програмата обезбеди редовни оценки за моите вештини за развој и лидерски компетенции	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Програмата за обука на директори ја интегрира теоријата и праксата	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Програмата ми даде силна ориентација на директорувањето како кариера	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) На скала од 1 (лоша) до 5 (одлична) оценете ја програмата за обуки на директор што ја посетувавте	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

n) Наведете што Ви недостига како вештина или знаење во постојната програма за обука на училишен директор	<ul style="list-style-type: none"> • _____. • _____. • _____.
o) Наведете кои модули / знаења и вештини се непотребни во постојната програма за обука на училишен директор (ако ги има)	<ul style="list-style-type: none"> • _____. • _____. • _____.

2. Користејќи ја дадената скала, посочете до кој степен следните практики за учење / модули за обука на директор треба да бидат дел од примарната (основна) или понатамошна обука за училишен директор? (обележете еден одговор за секоја ставка)

Дали се потребни знаења и вештини:	Воопшто не					Во голема мера да
	1	2	3	4	5	
a) Ефективно лидерство	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Инструкциско лидерство (директорот како педагошки раководител)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Тимска работа	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Менаџирање со проекти	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) Комуникациски вештини	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
f) Емоционално интелегентно лидерство	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
g) Донесување одлуки	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
h) Менаџирање на конфликти	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
i) Кризен менаџмент	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
j) Претприемничко лидерство	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
k) Управување со материјално-финансиски ресурси во училиштето	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l) Администрација и законодавство	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
m) Менаџирање со човечките ресурси	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
n) Друго (наведете што _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

3. Дали сте имале потреба од директор-ментор во Вашето првично искуство како училишен директор кој би Ви помагал во извршувањето на Вашата функција на почетокот од Вашиот мандат?

да понекогаш не

4. Користејќи ја дадената скала, посочете колку ефективно Вашата формална обука за училишен директор Ви помогна и Ве подготви за извршување на следните улоги/задачи како училишен директор? (обележете еден одговор за секоја ставка)

	Воопшто не	Малку	До одреден степен	Добро
	1	2	3	4
Подготовка за водење на наставата/учењето за учениците и наставниците				
a) Разбирање на учењето на различни ученици и како успешно да научат (познавање на стратегии на настава/учење за ученици со различни образовни потреби)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Креирање на кохерентна образовна програма во училиштето	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Евалуација на наставните програми за нивната корисност во поддршката на учењето	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Дизајнирање на професионален развој кој ги зајакнува знаењата и вештините на наставниците	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Евалуација на наставниците и обезбедување повратни информации за наставниците за поддршка на нивното подобрување	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Подготовка за развивање визија за училиштето и етички определби				
f) Развивање општо прифатена мисија на училиштето помеѓу вработените	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Мобилизирање на училишниот персонал за да ја поттикнете социјалната правда да им служи на сите ученици	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Користење ефикасни пишани и комуникациски вештини, особено на јавни форуми	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Развивање јасен сет на етички принципи во донесувањето одлуки	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Подготовка за оперативно менаџирање				
j) Воспоставување дисциплина и сервиси за поддршка	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Пронаоѓање и доделување ресурси за да се постигнат важните цели на училиштето	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Анализирање на буџетите и пренасочување на ресурсите за да се постигнат важни цели	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Креирање и одржување на уредна, безбедна и целисходна средина за учење	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Управување со објектите и средствата и нивно одржување	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Подготовка за вклучување на родителите и заедницата				
o) Работа со родителите за поддршка на учењето	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

на учениците				
p) Соработка со другите надвор од училиштето за помош и партнерство	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Подготовка за водење на организациско учење				
q) Креирање на колаборативна средина за учење	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) Вклучување на вработените во процесот на донесување одлуки за наставниот курикулум и политиките на училиштето	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) Водење на добро информиран, планиран процес на промена на училиштето	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) Вклучување во сеопфатно планирање за подобрување на училиштето	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u) Редизајнирање на училишната организација за обезбедување на продуктивна настава и учење	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) Вклучување во самоподобрување и континуирано учење	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Верувам дека се биде училишен директор значи:
(обележете еден одговор за секоја ставка)

	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Неутрален	Се согласувам	Целосно се согласувам
	1	2	3	4	5
a) да се прават промени во животот на учениците и на персоналот	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) да се обезбедуваат можности за професионален развој	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) да се овозможува да се развиваат односи со другите во и надвор од училиштето	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) да се влијае на промените во училиштето	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) потребно е многу долго работно време	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) да се има премногу обврски	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) ја намалува можноста директно да се работи со децата (учениците)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) создава многу стрес	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Во последниот месец дена, приближно колку често бевте вклучен/а во следните активности како училишен директор? (обележете еден одговор за секоја ставка)

Ефективна лидерска скала (вклучува инструкциски и трансформациски лидерски мерки)	Никогаш	Ретко, неколку пати во месецот	Често, повеќе пати месечно	Многу често, 1-2 пати неделно
	1	2	3	4
a) Олеснување на учењето на учениците (на пример, елиминирање на бариерите за учење на учениците, воспоставување на високи очекувања за учениците)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Водење на развој и евалуација на наставниот курикулум и наставата	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Изградба на професионална заедница за учење меѓу наставниците и другиот кадар	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Одржување на физичката безбедност на учениците, вработените и другиот кадар	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Менаџирање на училишниот кадар, ресурси, процедури (одржување, буџет, распоред)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) присуствува на состаноци на општинско ниво и почитување на обврските кон локалната самоуправа	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Промовирање на професионален развој на наставниците за наставни знаења и вештини	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Евалуација на наставниците и давање повратни информации до наставниците	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Користење податоци за да го следите напредокот во училиштето, да ги идентификувате проблемите и да предлагате решенија	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Работа со надворешни агенти, поединци и граѓански здруженија/фондации за обезбедување помош и партнерство на училиштето	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Работа со родителите за проблемите на учениците или за потребите за учење	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Работа со родителите и заедницата за други прашања во врска со училиштето	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Работа со наставниот кадар за решавање на проблемите во училиштето, во активот или во паралелката	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Работа со наставниците за промена на наставните методи каде што учениците покажуваат послаби резултати	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Работа со наставниот кадар за развој на цели за нивната пракса и професионално учење	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Работа со наставниот кадар за развој на цели за нивната наставна работа и професионален развој	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Во последните 12 месеци, колку често учествувавте во следните видови на професионален развој? (обележете еден одговор за секоја ставка во лево)

За секој вид професионален развој, на десната скала од 1 до 5 рангирајте колку ваквата обука Ви беше корисна во подобрување во работењето како училишен директор (1 = не е корисна воопшто 5 = многу корисна)

Воопшто не	Еднаш или два пати	Три пати и повеќе	Вид на професионален развој	Воопшто Многу не корисна корисна				
				1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a) Универзитетски курсеви поврзани со Вашата улога на директор	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) Посети на други училишта во насока на подобрување на сопствената работа како директор	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c) Индивидуални или групни истражувања на теми од интерес за Вашата професионалност	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) Менторирање или обуки од искусни директори, како дел од формален ангажман, што се поддржани од локалната самоуправа или пошироко	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e) Набљудување / тренинг во кое имате можност да посетите друг(и) директор(и) за споделување на искуства	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	f) Партиципација (учество) во мрежа на директори (на пример, група на директори организирани во локалната самоуправа, на државно ниво или on-line)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	g) Работилници, конференции или обуки во кои Вие бевте презентер	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	h) Работилници, конференции или обуки во кои Вие не бевте презентер	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	i) Читање на професионални книги и списанија	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Дали имате потреба од понатамошна едукација и професионален развој како училишен директор?

да делумно не

9. Кои лични емоционални карактеристики ги подобривете по спроведената обука за училишен директор? (обележете еден одговор за секоја ставка)

Емоционални карактеристики на директорот на училиште	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Неутрален	Се согласувам	Целосно се согласувам
	1	2	3	4	5
Емоционална самосвест: препознавање на сопствените емоции и нивниот ефект	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Прецизна самопроценка: познавање на сопствените сили и ограничувања	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Самодоверба: чувствување на сопствените вредности и способности.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Прилагодливост: флексибилност во работа со променливи ситуации и препреки	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Самоконтрола: Инхибиција на емоциите во корист на постигнување на цели и организациски норми	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Иницијатива: Активност и склоност кон акции	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ориентација кон успехот: Настојување да се работи подобро и да се постигне посакуваниот успех	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Доследност: Отвореност и доследност во вредностите, емоциите и однесувањето	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Оптимизам: позитивен поглед кон светот, иднината и секојдневието	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Емпатија: Разбирање на другите и активно интересирање за нивните проблеми. Способност за препознавање и сочувствување со емоциите кои другите ги чувствуваат	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Услужливост: Препознавање и задоволување на потребите на вработените и клиентите	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Свесност за организацијата: Набљудување на политичките односи во организацијата	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Инспирација: инспирирање и водење на вработените во организацијата	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Усовршување на другите луѓе: помош на вработените за подобрување на работата	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Катализатор на промени: иницирање или управување со промените	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Управување со проблеми: решавање на интрAPERсонални конфликти	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Впечаток: другите да се согласат со иницијативата	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Тимска работа: градење на однос за создавање на заедничка визија и синергија	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>