

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

Исидора Кораћ¹
Министарство просвете РС
Београд

UDK-371.12
Стручни чланак
НВ. LIX 1. 2010.
Примљен: 26. XI 2009.

НАСТАВНИК – ЕФИКАСАН ВОЂА ОДЕЉЕЊА

Апстракт *Заступајући став да је део одговорности наставника стварање и одржавање подстицајне климе у одељењу, климе у којој ће потенцијали сваког ученика моћи да се остваре, да је његов задатак да организује наставу тако да она изазива, подстиче зону наредног развоја код ученика, покушали смо да дамо одговор које су то способности, вештине и знања која су потребна наставнику да би био ефикасан вођа одељења. Руководјење, вођење као једну од четири основне функције менаџмента, дефинисали смо као превасходно оперативну функцију, која подразумева континуиран утицај на ученике; односи се на интерперсонално и комуникацијско становиште руковођења са циљем мотивисања за остваривање наставног плана и програма, вођење ученика до самосталног стицања знања развојем способности и овладавањем техникама и вештинама учења.*

Кључне речи: *функције менаџмента, руковођење, социоемоционална клима у одељењу.*

THE TEACHER - EFFICIENT CLASS LEADER

Abstract *Holding the position that a part of the teacher's responsibilities is to create and maintain a stimulating class atmosphere in which each student will have a chance to realize their potentials, and to organize teaching in such a manner to make it challenging and stimulating for students' further development, we tried to identify the capabilities, skills and knowledge necessary for the teacher to become an efficient class leader. We defined leadership, one of four fundamental functions of management, as primarily an operative function which implies a continuous influence upon students and is related to interpersonal and communicational aspects of management aimed at motivating students to fulfil the curricular goals and leading them toward autonomous learning by developing their abilities and acquisition of skills and learning techniques.*

Keywords: *management functions, leadership, socio-emotional atmosphere in class.*

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ - ЭФФЕКТИВНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ КЛАССА

Резюме *Разделяя точку зрения о решающей роли преподавателя в обеспечении и поддержке творческого климата в классе, климата, в котором возможности каждого ученика могут свободно проявляться, где задача преподавателя заключается в организации процесса обучения, обеспечивающего положительное влияние на зону последующего развития ученика, мы попытались перечислить качества, умения и знания преподавателя, необходимые для осу-*

¹ isidora.korac@mp.gov.rs

ществления такой ведущей роли в классе. Управление и руководство как одна из четырех основных функций менеджмента определяется в основном как оперативная функция, подразумевающая постоянное воздействие на ученика, интерперсональный и коммуникационный аспект руководства в целях повышения мотивации к осуществлению учебного плана и программы обучения, усвоения учениками способностей самостоятельного приобретения знаний, развивая при этом способности, техники и умения учения.

Ключевые слова: функции менеджмента, управление, социально-эмоциональный климат в классе.

У пракси се често термини руковођење, вођење и менаџмент користе као синоними, иако за то не постоји оправдање. По нашем мишљењу, суштина поменутих појмова је управо у њиховима разликама.

Руковођење, вођење, можемо посматрати као једну од функција менаџмента поред планирања, организовања и контроле. Тако посматрано, руковођење се дефинише као вођење јединствене акције у остварењу јединствених циљева организације. Оно се односи на управљање кадровима, људским ресурсима (Вујић, 2003, 148). Бројни су аутори, тзв. менаџмент оријентације², који на овакав начин поимају вођење (Алибабић, 2004; Вујић, 2003; Чизмић, Бојановић, Штајнбенгер, Петровић, 1995; према Алибабић, 2008). Све поменуте функције менаџмента су тесно повезане, али се не могу изједначити. С друге стране, и поред тога што је вођење, лидерство једна од функција менаџмента, оно постоји и проучава се ван менаџмента, преваходно у психологији која се бави групом. У овој области лидерство се не везује за појам менаџмента (Алибабић, 2008).

Менаџмент је релативно нова научна дисциплина, мултидисциплинарног карактера. У Лексикону менаџмента (2006) дефинише се као научна дисциплина која се бави истраживањем проблема управљања одређеним пословима, подухватима и друштвеним системима ради ефикаснијег достизања постављених, заједничких циљева. У том контексту, можемо говорити и о руковођењу образовним процесом, односно, менаџменту у образовању. При томе треба имати у виду да он има значење једино када се интерпретира у специфичној ситуацији, јер концепт менаџмента постаје значајан тек када се концептуализује.

Ненад Хавелка (Хавелка, 2000), говорећи о менаџменту у образовању, наводи да је управљање образовним процесом, тзв. педагошки менаџмент, сложена делатност која се одвија на више нивоа: на нивоу система, регионалне организације, конкретне школе, разредног одељења или неке друге

² Аутори менаџмент оријентације наглашавају да добар лидер не мора имати менаџерске способности и вештине, али да успешан менаџер поседује лидерске вештине.

образовне групе. Слично, Шефика Алибабић (Алибабић, 2007) сматра да се менаџмент у образовању може посматрати на најмање два нивоа: управљање образовном делатношћу, односно управљање системом образовања и образовном институцијом и управљање образовним процесом. Говорећи о управљању образовним процесом ауторка (Алибабић, 2004) наводи четири основне функције: планирање, организовање, вођење и вредновање. Планирање подразумева активности усмерене на осмишљавање процеса рада, са посебним нагласком на дефинисање мисије, визије, циљева и задатака. Организовање се односи на груписање послова и ресурса ради лакшег остваривања претходно дефинисаних циљева и постепеног остваривања визије. Вођење подразумева конкретан и континуиран утицај на ученике (начин на који наставник с њима ради). Вредновање обухвата низ међусобно повезаних активности усмерених на праћење остваривања планираног и предузимање корективних мера заснованих на тој основи.

Без намере да детаљно улазимо у проблематику сваке од наведених функција менаџмента, у раду ћемо се посебно задржати на вођењу, руковођењу одељењем у односу наставник–ученик³. Дакле, вођење у одељењу посматрамо као превасходно оперативну функцију која подразумева континуиран утицај на ученике, односи се на интерперсонално и комуникацијско становиште руковођења са циљем мотивисања за остваривање наставног плана и програма, вођење ученика до самосталног стицања знања развојем способности и овладавањем техникама и вештинама учења.

Наставник у улози вође

Савремене тенденције у проучавању образовно-васпитне делатности наглашавају интеракцијско-комуникацијски аспект, стављајући у центар међуљудски однос. Посматрано из овог угла, васпитање је уско повезано и примарно одређено квалитетом међуљудског односа наставник–ученик (Крњајић, 2002). Од структуре и успешности њихове размене зависе и сами ефекти образовно-васпитног процеса.

Односи између ученика и наставника не могу се посматрати независно од наставног садржаја. Поменути став не подразумева да је улога наставника пуко преношење наставних садржаја прописаних наставним програмом, већ креативан рад који од њега захтева комплексне компетенције, стављајући у први план значај наставниковог вођења у настави.

Размишљајући о наставнику у улози вође, прво питање које нам се отвара јесте питање шта све та улога подразумева. У светлу теорије Виготског (Виготски, 1977) наставник вођа треба да екстернализује сопствени процес

³ Вођење се може посматрати и у односима наставник–родитељи, као и наставник–наставник, односно наставници у колективу.

поимања и организовања знања, помажући ученицима да самостално усмеравају властите сазнајне процесе. Он треба тако да организује наставу тако да она изазива, подстиче код ученика изванредан број унутрашњих развојних процеса који (у том тренутку) постоје за ученика само у области односа с одраслима који га окружују (наставника у школи) и у заједничкој активности с вршњацима (ученицима у одељењу), који затим, пролазећи кроз унутрашњи ток развоја постају његово унутрашње својство. Дакле, кроз заједничке активности наставника и ученика, у којима је учешће ученика и наставника комплементарно, наставник треба да допуњује, осмишљава, интервенише на адекватан начин у активностима ученика које они нису у стању да самостално изведу.

Да би у томе успео, неопходно је да наставник (вођа), без обзира на наставни предмет који предаје, познаје сваког појединачног ученика, да уме да процени ниво његовог развоја, у односу на то адекватно организује своје поступке, понашање, интервенције, методе рада, да учини наставне садржаје приступачним, подстицајним, и да, с друге стране, буде осетљив за подстицање когнитивних размена и кооперације међу ученицима.

Питања које се оваквим ставом отварају јесу: да ли је наставник у могућности да одреди зону наредног развоја у преобимним одељењима, како деловати у здруженим активностима у преобимним наставним програмима, које су то особине, знања, способности наставника вође одељења и, коначно, да ли је базично образовање наставника довољно за успешно вођење и функционисање у области интерперсоналних односа? На нека од постављених питања покушали смо да дамо одговор, а нека смо разматрањима само отворили.

Знања, особине и способности наставника вође/лидера

Бројни аутори су покушали да дају одговоре на питања: зашто су неки руководиоци успешни, а неки не, односно која су то знања, ставови, особине и способности вође/лидера?

Тако, на пример, аутори Хеч и Гарднер (Hatch & Gardner, према Големан, 2007) наводе да су основне вештине које сваки успешан вођа треба да поседује: вештина организовања група људи (њихово иницирање и координација), таленат посредника који спречава или разрешава већ постојеће сукобе, емпатичност и способност откривања и тумачења туђих осећања и брига. Посматране заједно, ове вештине су неизбежни састојци шарма, друштвеног успеха, харизме (Ibid, 114).

Аутори Стол и Финк (Stoll, Fink, 2000) истичу да успешни лидери поседују пре свега оптимизам, затим, поверење у људе с којима сарађују, поштовање других и интенционалност.

Добрила Вујић (Вујић, 2003) прави јасну дистинкцију између појмова менаџер и лидер наводећи њихове особине. Према овој ауторки, вође су особе које креирају визију и умеју да поведу, активирају запослене да остваре визију, развијајући при том сопствене потенцијале. Запослени имају поверење у лидере који их предводе. Ауторка даље наводи да добар вођа не мора имати менаџерске вештине, али успешан менаџер треба да уме да води људе.

Бојасиц и сар. (Војасиц at all, 2006) наводе карактеристике неопходне успешном вођи, називајући их *лидерским компетенцијама*. Поменути компетенције садржане су у четири кључна домена структуре емоционалне интелигенције: самосвести, владање самим собом, друштвена свест и управљање односима. Па тако, у оквиру домена *самосвести* аутори издвајају компетенције – *емоционална самосвест*, тачно оцењивање самога себе и самопоуздање; у оквиру домена *владање самим собом*: самоконтрола, транспарентност, прилагодљивост, тежња за успехом, иницијатива и оптимизам; у оквиру домена *друштвена свест*: емпатија, свест о организацији и предусретљивост, и у оквиру домена *управљање односима*: *инспирација, утицај, усавршавање других, катализатор промене, управљање сукобима, тимски рад и сарадња*. Свако од наведених подручја углавном представља вештине, навике и реакције које, уз адекватну обуку, могу бити научене и усавршене.

Модел емоционалне интелигенције, по Големану (Големан, 2007), обухваћен је моделом социјалне интелигенције. По овом аутору, компоненте социјалне интелигенције могу се организовати у две категорије: у категорију социјалне свесности – када имамо осећај о другима (обухвата: емпатију, слушање са пуном пријемчивошћу, социјалну когницију) и у категорију социјалне спретности – када поступамо сходно поменутој свесности (обухвата: успешну невербалну комуникацију, успешно представљање себе, обликовање исхода социјалних интеракција, старање о потребама других).

Без обзира на сличности и разлике многих истраживања у области лидерства, сматрамо да се све наведене особине, способности, знања могу посматрати у контексту потребних способности, знања наставника као успешног вође/лидера.

Додајемо и став ауторке Братанић (Братанић, 1990) која говори о факторима пресудним за успешност међуљудских односа у настави издваја: социјалну перцепцију, емоционалне ставове и емпатију. Социјалну перцепцију ауторка дефинише као међузависно перципирање особа у социјалној ситуацији, додајући да како ће наставник перципирати ученика у датом тренутку зависи и од његовог претходног искуства, његових ставова, тренутног расположења. У том контексту, важно је да наставник

познаје законитости деловања поменутих фактора социјалне перцепције да би разоткрио несвесне механизме који у том процесу делују. Надаље, ауторка посебно истиче важност наставникових ставова (о дисциплини, мотивацији, слободи ученика, ауторитету и сл.) јер управо они у највећој мери детерминишу његово понашање према ученицима, које, онда, реци-прочно утиче на ставове ученика према наставнику. Развијена емпатијска способност посебно долази до изражаја у комуникацији наставника и ученика јер чини основу за успостављање дијалога. Она помаже наставнику да открије осећања ученика која прате њихово понашање, да прихвате ученике онакве кави јесу⁴, помаже у откривању емоционално-мотивацијских фактора, бирању адекватних наставних средстава и метода, стила руковођења, у прилагођавању комуникације ученицима.

Дакле, заступајући став да је део одговорности наставника стварање позитивних односа између њега и ученика и између самих ученика унутар одељења, односно стварање позитивне и подстицајне климе у одељењу, климе у којој ће потенцијали сваког ученика моћи да се остваре, да је његов задатак да организује наставу тако да она изазива, подстиче зону наредног развоја код ученика, сматрамо да је неопходно да наставник вођа/лидер поседује: знање о сваком појединачном ученику (целокупној личности, његовим способностима, нивоу постигнућа, *зони развита* и др.); стручност (у контексту предмета који предаје); дидактичко-методичку оспособљеност; развијену емоционалну и социјалну интелигенцију (подразумевамо све наведене структуралне компетенције); визију и знање да поведе, активира ученике да остваре визију, развијајући при том сопствене потенцијале; знање о различитим стиловима руковођења; добру процену адекватног стила руковођења и његове примене у односу на тип групе којом руководи, контекст, и сл.; вештину посредовања, медијације у сукобима; оптимизам, поверење, висока очекивања од ученика; поштовање и уважавање као основне принципе вођења; осетљивост за подстицање когнитивних размена и кооперације међу ученицима, дакле, да поседује вештину организовања група (њихово иницирање и координацију). Поред наведеног сматрамо веома важним да код наставника постоји свест, знање о томе да његова стручност, његове особине, способности, начин комуникације и понашање димензионарају социоемоционалну климу у одељењу.

⁴ Треба имати у виду и резултате истраживања који указују на чињеницу да очекивања наставника утичу на постигнућа и ставове ученика (Brophy 1983, Good & Brophy 1980, Clifton 1981, Cooper 1985, Raudenbush 1984, Widenburg 1987, према Костовић, 2008).

Руковођење и социоемоционална клима у одељењу

Важност улоге наставника као лидера, и за ту улогу потребне особине, способности, ставови и знања, долазе до изражаја и када покушамо да дамо одговор на питање који су услови за успостављање и одржавање позитивне и стимулативне социоемоционалне климе у одељењу.

Аутори Гуд и Брофи (Good & Brophy, 1991, према Крњајић, 2007) наводе три услова неопходна да би једна група хармонично и продуктивно функционисала: интегрисаност, сигурност и диференцирани статус њених чланова.

Наставник и ученици у одељењу су сасвим сигурно више него збир појединаца. Дефинишући систем као постојање скупа делова обједињених везама између њих самих и њихових својстава, одељење можемо посматрати с једне стране као систем, а с друге, као подсистем школе као система⁵. При томе, елементи система, као и подсистеми, не функционишу изоловано један од другог, већ су у узајамној повезаности, при којој се њихова својства одређују и понашањем и функцијом осталих елемената система. Оно што чини један систем, односно подсистем интегрисаним јесу заједнички циљеви, у односу на њих постављени задаци, активности и ангажовање на њиховом остваривању. Дакле, један од задатака наставника као вође јесте мотивисање, укључивање ученика у реализацију заједничких циљева, који су дефинисан на основу заједничке визије.

Према постојећој законској регулативи, можемо рећи да наставник има делимичну програмску и организациону аутономију и потпуну дидактичку аутономију. У том контексту, сматрамо да постоји простор за дефинисање заједничке визије, циљева и активности на нивоу сваког одељења и у оквиру сваког наставног предмета.

У светлу изреченог, да би покренуо ученике на реализацију планираног (дефинисаног наставним планом и програмом, али и дефинисаном у оквиру њега у договору с ученицима и самосталним промишљањем), наставник треба да има висока очекивања⁶ у односу на ученике, да адекватно упошљава сваког, препознајући његове потенцијале, водећи га остварењу циљева, задатака и активности, да их охрабрује да исказују своје мишљење, формулишу проблеме, предлажу решења. Јасно сагледавање удела соп-

⁵ Став имплицира да организациона клима школе утиче на социоемоционалну климу одељења.

⁶ Истраживања усмерена на испитивање подстицаја постигнућа ученика указују на чињеницу да наставници треба да имају висока очекивања како би ученици остварили своје потенцијале. Када наставници очекују од ученика да раде успешно и показују напредовање у развоју, ученици заиста постижу тај степен очекивања. Обрнуто, када наставници комуницирају на начин који не одређује очекивања, ученикова постигнућа и напредовање у развоју опада.

ствене активности и сопственог залагања у (дефинисање) остваривање планираног јесте услов који обезбеђује да се ученици осећају важним и прихваћеним, што позитивно утиче на квалитетне односе између наставника и ученика и између самих ученика. То су услови који омогућавају да ученици створе поверење у наставника, услови који омогућавају да сваки ученик зна да је важан *елемент у систему*, да је свестан свог доприноса у остваривању заједничких циљева.

Слично, Стеван Крњајић истиче да се значај наставника као лидера манифестује посредством две широке димензије вођства: а) интегративно понашање које укључује охрабривање чланова групе да раде на остваривању заједничких циљева на начин који обезбеђује сатисфакцију сваком члану групе и б) директивно, према задатку усмерено понашање које укључује специфична средства за остваривање постављених циљева и координацију наставних активности (Крњајић, 2007, 13).

Сматрамо да ће односи и сложене везе између ученика и наставника формирати хомогену групу чији су чланови повезани истим, заједничким циљем и активностима само уколико су партнерски, односно уколико је међу њима успостављена квалитетна сарадња, међусобно уважавање различитости компетенција, поверење и дијалог.

Поред наведеног, услов за успостављање и одржавање позитивне и стимулативне социоемоционалне климе у одељењу јесу и наставникове вештине управљања конфликтима унутар одељења⁷.

Унутар одељења, као *радне средине*, одвија се мноштво социјалних интеракција између ученика. Формирају се групе ученика које су флексибилне и зависе од интимних и емоционалних веза њених чланова. У пракси се често дешава да подгрупе унутар одељења показују изванредан отпор, конформизам, неусклађеност са циљевима одељења у оквиру које су формиране и сл. Формирање једне или више оваквих група, клика, најчешће доводи до тензије и сукоба између њених чланова и осталих чланова. У том контексту, наставнику су потребне вештине да идентификује лидере *клика* и да регулише норму понашања посредством којих се организује групни престиж. Крњајић (Крњајић, 2007) поменути вештине сврстава у један од аспеката наставникове функције као лидера.

⁷ Вештине за конструктивно решавање конфликта укључују способност анализирања конфликтне ситуације, способност децентрације, затим, комуникацијске вештине, вештине активног слушања и изражавања потреба и осећања, чиме се омогућава да се сукобљене стране сусретну и фокусирају на заједничко решавање проблема, грађењем сарадње и поверења. Један од задатака наставника јесте и да ученике научи поменути вештинама. Да би их томе научио, потребно је да их и сам поседује.

Надаље, сматрамо да постоји велики број различитих стилова руковођења наставника⁸, као интеракције његових дидактичких и васпитних компетенција које детерминишу његово понашање у односима са ученицима, одређују положај и улогу ученика у наставном процесу, а самим тим и креирају социоемоционалну климу у одељењу. Сваки наставни стил може бити више или мање ефикасан у различитим ситуацијама, зависно од типа групе којом се руководи (*психолошки различити типови ученика*⁹ имају различите реакције на обрасце понашања наставника, зависно од тога како их опажају и интерпретирају), руковођења на вишем нивоу и сл. Такав став имплицира да наставник треба да познаје поменуте стилове вођења да би могао флексибилно да их примењује, односно да избегава она понашања која стварају негативну атмосферу у одељењу.

Дакле, треба да је добар дијагностичар, да добро познаје ученике, контекст у коме се реализује образовно-васпитни процес и сл. и на основу тога прилагоди свој стил руковођења. Уопште узев, не постоји листа универзалних начина понашања наставника који позитивно и стимулативно утичу на све ученике у свим образовним ситуацијама. Треба имати у виду и чињеницу да ученици уче о интерперсоналним односима пре свега посредством интерперсоналних односа и да постоји вероватноћа да ће се стил руковођења наставника, уколико је континуиран, временом развити у стил понашања ученика.

Резултати великог броја истраживања која се баве проблемом психосоцијалних односа (Backman & Secord, 1969; Bar-Tal & Saxe, 1981; Deutch & Hornstein, 1970; Good & Brophy, 1991; Withall & Lewis, 1964; према Крњајић, 2002, Branden-Muller at all, 1992; Greebing & Kuche, 1993, Greebing at all 1995, Elias & Clabby, 1991, према Големан, 2007) указују на значај успостављања подстицајне радне средине у одељењу јер она у великој мери утиче на резултате учења и представља значајан чинилац за развој личности ученика, њихову социјализацију и афективни развој. Начин на који се повезујемо с другим има неслућен значај... наши односи на нас утичу танано, али моћно и то током читавог живота (Големан, 2007, 18).

⁸ У стручној литератури се могу наћи бројне типологије стилова руковођења (подела на директивно и недирективно руковођење; три стила руковођења (Levin, Lippid, White); *Теорија X и Теорија Y* (Mc Gregor); *Теорија Z* (Michim); *Менаџерска мрежа* (Blake & Mauton), визионарски, демократски, афилијативни и тренерски стил (Goleman, 2006) и сл. Најчешће се у литератури описују три стила руковођења (Levin, Lippid & White): демократски, ауторитарни и *laissez-fair*, јер у својој основи, садрже карактеристике и других наведених стилова.

⁹ Тако нпр. Буш (Bush, 1954, према Братанић, 1990) издваја три типа наставника и ученика (*академске, саветничке и креативне типове*), заступајући тезу да одређени тип наставника одговара одређеном типу ученика.

Закључна разматрања

Да би успешно водио одељење, наставник треба да поседује одређене способности, вештине, ставове и знања из области лидерства и менаџмента, да има позитиван став према послу и задовољство послом који обавља, треба да познаје карактеристике самог одељења, да познаје макро и микро променљиве које утичу на социоемоционалну климу одељења.

Отварају се питања: да ли је базично образовање наставника довољно за успешно руковођење и функционисање у области интерперсоналних односа? Каква је подршка професионалном развоју наставника кроз програме стручног усавршавања на овом пољу? Да ли постојећа законска регулатива наставнику (вођи, лидеру) даје довољну програмску и организациону аутономију?

Сматрамо да је на факултетима припрема предметних наставника за рад у настави неуједначена и недовољна. На већини факултета постоји један или два дидактичко-методичка и/или педагошко–психолошка предмета, а поједини факултети их не садрже у свом програму, иако велики број студената касније преузима улогу наставника (посебно у средњим стручним школама). У том контексту, сматрамо да су неопходне промене у концепцији програма образовања будућих наставника. Осим поменутог, прилику да стекну допунско образовање потребно за обављање наставничког позива могуће је остварити и понудом одређеног броја обавезних програма, курсева.

Такође, потребно је обезбедити адекватну понуду програма стручног усавршавања који би наставнике оспособили и ојачали за успешно решавање различитих проблема у области интерперсоналних односа (комуникацијске вештине, вештине ненасилног решавања сукоба, тимски рад и сл.), развијајући компетенције за руковођење групним активностима на нивоу одељења, као и социјалне компетенције (аутономност појединца, толерантност, партиципативност, отвореност и флексибилност).

Сматрамо да важећа законска регулатива ограничава наставнику потпуну реализацију улоге вође одељења (преобимност наставног плана и програма, дефинисани циљеви и задаци, број ученика у одељењу и сл.). Можемо рећи да наставник има делимичну програмску и организациону аутономију и потпуну дидактичку аутономију. У том контексту, ипак постоји простор (методички избор, избор типа вођења, организовања деце у оквиру активности и сл.) за њену реализацију. Свакако да би извесне промене законске регулативе, које би дале већу слободу наставнику (вођи, лидеру) у реализацији наставног процеса (пре свега мислимо на померања планова и програма ка онима који ће садржавати циљеве и исходе), допринеле потпу-

ној реализацији улоге наставника као вође одељења, а тиме и побољшале ефекте образовно-васпитног процеса.

Литература

- Алибабић, Ш. (2004): Менаџмент у образовању, *Зборник ФЦО* (27- 40), Београд: ФЦО.
- Алибабић, Ш. (2007): Професионализација менаџмента у образовању, *Андрологија на почетку трећег миленијума, Зборник* (13 – 23), Београд: Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.
- Алибабић, Ш. (2008): Развијање лидерских компетенција, *Образовање и учење претпоставке европских интеграција*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Братанић, М. (1990): *Микропедагогија – интеракцијско-комуникацијски аспект одгоја*, Загреб: Школска књига.
- Вујић, Д. (2003): *Менаџмент људских ресурса и квалитет*, Београд: Центар за примењену психологију.
- Vygotsky, L. S. (1977): *Мишљење и говор*, Београд: Нолит.
- Goleman, D. (2007): *Социјална интелигенција*, Београд: Геопоетика.
- Војасић Р. et al. (2006): *Емоционална интелигенција у лидерству*, Нови Сад: Адизес.
- Костовић, С. (2008): *Пигмалион у разреду*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Крњајић, С. (2002): *Социјални односи и образовање*, Београд: Институт за педагошка истраживања, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Крњајић, С. (2007): *Поглед у разред*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Бешић Ц. и сар. (2006): *Лексикон менаџмента*, Београд: Агенција Матић.
- Stoll L., Fink D. (2000): *Мијењајмо наше школе*, Загреб: Едука.
- Хавелка, Н. (2005): *Увод у психологију међуљудских односа у образовању*, Београд: Центар за примењену психологију.

Подаци о аутору:

*Исидора Корач, Министарство просвете РС, Немањина 22-26,
11 000 Београд, oisidora@yubc.net, 062/200-023*